



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

MATERIAIS ESTRUTURADOS E VERSÁTEIS EM CRECHE: QUE INTERAÇÕES?

Flávia Micaela da Cunha Nogueira

Orientação: Professora Doutora Carla Alexandra Morim Vale Lopes

Coorientação: Professora Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal

PENAFIEL

2017



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

MATERIAIS ESTRUTURADOS E VERSÁTEIS EM CRECHE: QUE INTERAÇÕES?

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Carla Lopes, Professora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, e da Doutora Rita Leal, Professora Coordenadora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Aos meus pais, que, ao longo desta viagem, me viram sorrir
e chorar, mas que nunca desistiram de lutar para hoje me verem
voar mais alto.

Agradecimentos

Eis que chega o momento mais esperado de uma longa e árdua caminhada.

Foi difícil, ... , muito difícil, ..., chegar aqui, ..., mas, agora, ao refletir sobre todo o percurso académico, o coração aperta e palpita mais depressa, pois (re) vive-se momentos.

Ao longo desta viagem, ... foram muitas noites sem dormir, ... foram muitas e muitas horas passadas em frente ao computador, sem saber como prosseguir (escrever, apagar e (re) escrever), ... foram muitas trocas de e-mails com os docentes das diferentes unidades curriculares, ... foram muitos os dias em que a tristeza e o sentimento de desistir era mais forte, ... foram muitos fins-de-semana passados a trabalhar, ... foram muitas as horas que os meus pais passaram ao meu lado, simplesmente, a olhar para mim, sem saber como me ajudar, ... enfim, foram momentos que, por vezes, foram difíceis de superar, mas com o apoio de pessoas especiais consegui chegar à meta, por isso, é hora de agradecer

.... à minha Orientadora e Coorientadora, as professoras Carla Lopes e Rita Leal, por toda a disponibilidade, pelo acompanhamento, pelos ensinamentos, pelos conselhos, pelos momentos passados e por toda a amabilidade ...

... às Educadoras de Infância e aos Professores Cooperantes que me ajudaram a crescer a nível profissional e pessoal (Rosa Tomás, Sandra Machado, António Freire e Sónia Botelho) ...

... às crianças que participaram na investigação realizada – “Os Esquilinhos”...

... às “Lagartinhas”, aos “Leõezinhos”, ao 2.º F e ao 4.º S, crianças que ficarão, para sempre, na minha história ...

... aos pais das crianças pelo respeito, pela colaboração e pela confiança que depositaram em mim, desde o primeiro momento, ...

... às instituições cooperantes, pelo carinho com que me receberam e acolheram...

.... a todos os docentes do Departamento de Educação do ISCE Douro, que sempre acreditaram nas minhas capacidades ...

... aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelo esforço, pelo conforto e pelo carinho que me deram, a todas as horas, minutos e segundos, para que eu pudesse concretizar o meu grande sonho de menina ...

... à Maria Clara, que trouxe à minha vida uma enorme alegria e uma nova esperança ...

... à minha avó materna, que, no céu, me vê a terminar esta etapa ...

... à minha família, que, hoje, com muito orgulho, que vê chegar mais longe.

A todos um Muito OBRIGADA!

palavras-chave: creche, objetos estruturados, objetos versáteis, interação criança-objeto.

resumo A presente investigação procura: i) compreender o tipo de interação entre criança-objeto; ii) caracterizar o tipo de interação entre criança e objeto (material estruturado e material versátil); e refletir sobre a importância da exploração livre dos materiais para o desenvolvimento da criança.

Baseando-nos no paradigma qualitativo e, sustentando-nos no conceito investigar a própria prática defendido por Ponte (2004), desenvolvemos um estudo no qual a observação participante e as notas de campo foram as principais técnicas de recolha de dados. De salientar que o estudo consistiu na implementação de experiências educativas que se basearam na exploração livre de materiais estruturados (livro, peluche e carrinho) e materiais versáteis (rolos de papel, copos de iogurte e caixas de cartão) realizada por duas crianças com 2 anos de idade, que integravam uma sala de creche de uma IPSS localizada na região de Penafiel. Das observações realizadas em 5 dias resultaram 35 registos descritivos, que foram alvo de uma análise de conteúdo que se procurou exaustiva e profunda, tendo esta culminado na recolha de 310 evidências que foram organizadas em categorias predefinidas com base na literatura lida.

No que respeita aos resultados obtidos, estes parecem evidenciar que as crianças que participaram no estudo envolveram-se numa exploração espontânea e autónoma dos materiais estruturados e dos materiais versáteis. O “experimental”, “o apanhar e/ou pousar” e o “olhar” foram as 3 formas de interação mais evidenciadas nos registos descritivos que

advieram das observações realizadas relativamente às interações que os sujeitos de investigação estabeleceram com materiais estruturados e versáteis selecionados e disponibilizados e, por isso não constatámos diferenças, pelo menos significativas, relativamente ao tipo de material. Porém, é de destacar que com base na análise de conteúdo realizada, verificamos que as crianças interagiram de formas variadas com os diferentes materiais que colocámos à sua disposição.

Assim sendo, podemos concluir que o estudo realizado permite inferir que a inclusão de materiais estruturados e materiais versáteis em salas de atividades destinadas a crianças com menos de 3 anos de idade possibilitam um conhecimento sobre as características dos materiais e, por isso podemos concluir que a exploração de ambos em momentos de brincadeira livre podem assumir um papel preponderante no desenvolvimento da criança.

keywords: day care center, structured objects, versatile objects, child-object interaction.

abstract: The present research seeks to: i) understand the type of child-object interaction; ii) characterize the type of interaction between child and object (structured material and versatile material); and reflect on the importance of the free exploitation of materials for the child's development.

Based on the qualitative paradigm, and proceeding from the concept of investigating the practice itself found on Ponte (2004), we developed a study in which participant observation and field notes were the main techniques of data collection. It should be noted that the study consisted in the implementation of educational experiences that were based on the free exploitation of structured materials (book, teddy and cart) and versatile materials (paper rolls, yoghurt cups and cardboard boxes) carried out by two children aged 2 years old, who were part of an IPSS day care center located in Penafiel. The observations carried out during 5 days resulted in 35 descriptive records, which were the subject of an exhaustive and thorough content analysis, culminating in the collection of 310 evidences that were organized in predefined categories based on the literature read.

With regard to the results obtained, these seem to show that the children who participated in the study were involved in a spontaneous and autonomous exploration of the structured materials and the versatile materials. "Experimenting," "picking up and / or dropping off" and "looking" were the three forms of interaction most evidenced in the descriptive records that came from the observations made on the interactions that the research subjects

established with selected and available structured and versatile materials, and therefore we have not noticed any differences, at least significant, in relation to the type of material. However, it is noteworthy that based on the content analysis performed, we verified that the children interacted in different ways with the different materials that we put at their disposal.

Thus, we can conclude that the inclusion of structured materials and versatile materials in rooms of activities for children under 3 years old allow obtaining knowledge about the characteristics of the materials and, therefore, we can conclude that the exploitation of both in moments of free play can assume a preponderant role in the development of the child.

Índice geral

Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Palavras-chave	IX
Resumo	IX
<i>Keywords</i>	XI
<i>Abstrat</i>	XI
Índice geral	XIII
Índice de quadros	XV
Índice de gráficos	XVI
Índice de apêndices	XII
Lista de abreviaturas	XIX
Introdução	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA ...	3
Introdução	5
Capítulo I - Um olhar sobre a Creche	7
Capítulo II - Viajando pelo Jardim de Infância	13
Capítulo III - Reviver o 1.º CEB	21
3.1. Refletindo sobre o 2.º ano	21
3.2. Refletindo sobre o 4.º ano	24
Capítulo IV – Conclusão	27
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	29
Introdução	31

Capítulo I - Enquadramento teórico	33
1.1. A creche: breve contextualização	33
1.2. A exploração de materiais em creche	36
1.3. Desenvolvimento da criança em creche	38
1.3.1. O desenvolvimento da criança com 1-2 anos	39
1.3.1.1. Desenvolvimento motor	39
1.3.1.2. Desenvolvimento cognitivo	41
1.3.1.3. Desenvolvimento psicossocial	43
Capítulo II - Opções metodológicas	45
2.1. Fundamentação da investigação	45
2.1.1. Questão e objetivos da investigação.....	46
2.2. O contexto de intervenção	47
2.2.1. Caracterização da instituição	47
2.2.2. Caracterização da sala “Os Esquilinhos”	48
2.2.2.1. Rotina diária do grupo “Os Esquilinhos”	49
2.2.2.2. Caracterização do grupo de crianças “Os Esquilinhos”	51
2.2.2.3. Caracterização dos sujeitos de investigação	51
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	52
2.3.1. Observação	52
2.3.2. Notas de campo	52
2.4. Tratamento e análise dos dados recolhidos	53
Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados	55
Capítulo IV - Conclusão	59
Considerações finais	61
Referências bibliográficas	63
Apêndices.....	67

Índice de quadros

Quadro 1. <i>Estádios de desenvolvimento cognitivo</i>	41
Quadro 2. <i>Subestádios do período sensório - motor</i>	42
Quadro 3. <i>Rotina diária da sala “Os Esquilinhos”</i>	50
Quadro 4. <i>Indicadores de análise e sua definição</i>	53 e 54
Quadro 5. <i>Evidências das interações que as crianças estabeleceram com os materiais estruturados</i>	56 e 57
Quadro 6. <i>Evidências das interações que as crianças estabeleceram com os materiais estruturados</i>	57 e 58

Índice de gráficos

Gráfico 1. <i>Interações entre os sujeitos de investigação e os materiais estruturados e versáteis</i>	55
--	----

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Material estruturado

Apêndice 2 – Material versátil

Apêndice 3 – Notas de campo - Interações “Francisco” – livro

Apêndice 4 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – livro

Apêndice 5 – Notas de campo - Interações “Francisco” – peluche

Apêndice 6 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – peluche

Apêndice 7 – Notas de campo - Interações “Francisco” – carrinho

Apêndice 8 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – carrinho

Apêndice 9 – Notas de campo - Interações “Francisco” – copos de iogurte

Apêndice 10 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – copos de iogurte

Apêndice 11 – Notas de campo - Interações “Francisco” – rolos de papel

Apêndice 12 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – rolos de papel

Apêndice 13 – Notas de campo - Interações “Francisco” – caixas de cartão

Apêndice 14 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – caixas de cartão

Apêndice 15 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – copos de iogurte e uma caixa de cartão

Apêndice 16 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – copos de iogurte e rolos de papel

Apêndice 17 – Interações estabelecidas entre os sujeitos de investigação e os materiais estruturados (livro, peluche e carrinho)

Apêndice 18 – Interações estabelecidas entre os sujeitos de investigação e os materiais versáteis (copos de iogurte, rolos de papel e caixas de cartão)

Lista de abreviaturas

IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ATL – Atividades de Tempos Livres

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado com base no percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico leccionado no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro no decurso dos anos letivos 2014/2015 e 2016/2017.

No decorrer da PES I, desenvolvida em contexto de creche, questionámo-nos acerca das experiências de aprendizagem a promover às crianças inseridas nesse contexto, e com base na literatura lida concluímos que em creche o que importa são as interações que são estabelecidas, seja entre crianças e adultos, seja entre criança e objeto, pois é através delas que a criança adquire conhecimentos sobre o mundo. Nesta linha de pensamento Portugal (s.d.) defende que bebés e crianças até aos 3 anos de idade necessitam de liberdade para explorar e descobrir o espaço que as rodeia de acordo com as suas características e, por isso o educador de infância deve ter como intuito proporcionar atividades estimulantes, bem como um ambiente motivador de forma a que a criança tenha a oportunidade de experimentar e aprender através da sua própria ação. Posto isto, e perante tal questionamento, surgiu a problemática da presente investigação: a exploração de materiais em creche.

Neste seguimento, considerámos que era pertinente aprofundar a problemática mencionada a fim de pudermos compreender quais as interações que as crianças estabelecem com os materiais em momentos de exploração livre. Perante essa curiosidade surgiu, então, a questão de investigação: “Que tipo de interações as crianças de dois anos de idade estabelecem com objetos estruturados e objetos versáteis em contexto de creche?”.

Com base na questão delineada desenvolveu-se a presente investigação, baseada no paradigma qualitativo e, sustentada no conceito investigar a própria prática defendido por Ponte (2004).

Pretende-se, assim, com a presente investigação: (i) compreender o tipo de interação entre criança-objeto; (ii) caracterizar o tipo de interação entre criança e objeto (material estruturado e material versátil); e (iii) refletir sobre a importância da exploração livre dos materiais para o desenvolvimento da criança.

Ambicionando encontrar respostas para os objetivos delineados procedeu-se à implementação de experiências educativas nas quais as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente materiais estruturados – um livro, um peluche e um carrinho –,

bem como materiais versáteis – copos de iogurte, rolos de papel e caixas de cartão.

Posto isto, importa mencionar que a investigação delineada foi implementada numa das salas de 2 anos, um contexto de creche, de uma IPSS localizada na região histórica da cidade de Penafiel e contou com a participação ativa de dois sujeitos de investigação.

Relativamente à organização do presente relatório final este encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte intitulada como “Dimensão Reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada” foca-se nas quatro práticas pedagógicas realizadas ao longo do Mestrado em Pré-Escolar 1.º CEB e organiza-se em quatro capítulos. O primeiro (capítulo I) diz respeito ao percurso realizado em creche. O segundo (capítulo II) alude às experiências vivenciadas no jardim-de-infância e o terceiro (capítulo III) faz referência à viagem percorrida no 1.º ciclo do ensino básico. De salientar que, o capítulo III divide-se em dois tópicos, pois no contexto mencionado vivenciámos duas experiências diferentes. A primeira foi realizada numa turma de 2.º ano de escolaridade e a segunda numa turma de 4.º ano de escolaridade. No quarto capítulo (capítulo IV) é apresentada uma breve conclusão das práticas vivenciadas.

No que concerne à segunda parte, denominada como “Dimensão investigativa”, esta centra-se na investigação realizada e encontra-se dividida em quatro capítulos. O primeiro (capítulo I) centra-se no enquadramento teórico do estudo e aborda temas como: o contexto de Creche, na sua dimensão conceptual; a exploração dos materiais em momentos de exploração livre; e o desenvolvimento da criança com 1-2 anos de idade. O segundo (capítulo II) diz respeito às opções metodológicas e, por isso este inclui: (i) a fundamentação da investigação inerente ao estudo realizado; (ii) questão e objetivos da investigação; (iii) caracterização do contexto de intervenção; (iv) técnicas e instrumentos de recolha de dados; e (v) tratamento e análise dos dados recolhidos. No terceiro capítulo (capítulo III) expomos a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. Por último, no quarto capítulo (capítulo IV) apresentamos as conclusões da investigação.

Além do que foi mencionado, importa referir que: no início de cada uma das partes surge uma introdução, na qual é apresentada, sucintamente, a organização da mesma; e no final do presente relatório são apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

PARTE I

DIMENSÃO REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Introdução

Esta primeira parte do presente relatório consiste numa reflexão enquanto mestranda e, por isso nele são apresentadas as nossas aprendizagens, dificuldades e experiências vivenciadas no decorrer de dois anos, quatro semestres e quatro práticas pedagógicas que decorreram em duas instituições: Casa da Sagrada Família e Centro Escolar de Penafiel.

A PES I e a PES II foram desenvolvidas numa IPSS. Nesta instituição intervi como educadora de infância numa sala de um ano - “As Lagartinhas” - e numa sala de cinco anos - “Os Leõezinhos”. Na PES III e IV exerci funções de docente de 1.º ciclo do ensino básico numa turma de 2.º e noutra de 4.º ano de escolaridade.

Posto isto, debruçemo-nos, então, sobre as reflexões elaboradas acerca da ação educativa que desenvolvi em cada um dos contextos educativos mencionados.

Capítulo I - Um olhar sobre a Creche

“A creche é um espaço de socialização de vivências e interações”. (Abramowiz e Wagkop, 1995:39)

A Prática de Ensino Supervisionada I terminou e, por isso é hora de refletir sobre o trabalho desenvolvido, no 1.º semestre do ano letivo 2015/2016, em contexto de creche na Casa da Sagrada da Família.

Em setembro de 2015 ... entrávamos na instituição acolhedora e na sala “As Lagartinhas” com inúmeras interrogações (Como será o grupo? Quais serão as suas características? Será que já andam? Será que vão reagir bem à minha presença? Será que vou conseguir mudar a fralda, sem mostrar algum medo? Como é que vou alimentá-las? Além da sopa, da fruta passada e das papas, será que já se alimentam de outro tipo de alimentos? Será que a educadora e a auxiliar vão compreender a minha falta de experiência? Será que me vão ajudar?), mas com bastantes expectativas, e com uma grande ansiedade, pois nunca tínhamos interagido, até então, num contexto vivenciado por crianças com, aproximadamente 1 ano de idade.

As primeiras horas do primeiro dia de estágio foram as mais difíceis de ultrapassar. Nunca tínhamos alimentado nem higienizado uma criança e, embora essas tarefas não sejam de difícil concretização, era uma realidade que não conhecíamos. Com o decorrer do tempo e com o apoio incondicional da educadora de infância, da orientadora cooperante da unidade curricular e da auxiliar da sala, as vicissitudes sentidas no início da prática foram sendo ultrapassadas e as tarefas que nos foram sendo propostas, nomeadamente no período de observação, começaram a ser realizadas cada vez mais facilmente, ou melhor com mais à-vontade e experiência.

Contudo, importa acrescentar que, além dos adultos que constituíam a sala “As Lagartinhas”, também a professora supervisora da unidade curricular desempenhou um papel fundamental para que a prática pedagógica se desenvolvesse da melhor forma. Quando se entra num contexto educativo, no qual se vai desempenhar um determinado papel, nomeadamente a função docente, há uma série de conhecimentos a adquirir e, a docente responsável pela unidade curricular contribuiu para essa aquisição.

Assim podemos referir que todos os membros da sala “As Lagartinhas”

contribuíram para o desenvolvimento da nossa prática, e o Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, representado pela docente da unidade curricular em questão, contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos. Foram dois contextos diferentes que, em conjunto, consubstanciaram não só na aquisição de vários conhecimentos no que concerne ao trabalho que deve ser desenvolvido em contexto de creche, como também contribuíram para o desenvolvimento das várias competências, nomeadamente de observação, planificação, intervenção e reflexão crítica sobre a ação educativa desenvolvida, bem como de capacidades comunicacionais, de relação e interação com as crianças, famílias e profissionais.

Tal como defende Portugal (2000) a creche é uma “realidade e uma necessidade para muitas famílias” (p. 85), pois devido às profissões dos pais e/ou outros familiares com funções de parentalidade, estes espaços têm assumido um papel cada vez mais importante no processo de educação das crianças. As famílias veem este equipamento, de índole socioeducativa, como um espaço que possuiu as condições necessárias para os apoiar nos momentos em que não podem acompanhar as suas crianças. No entanto, há que ter em mente que a creche além de ter como função auxiliar as famílias visa também apoiar as crianças, pois tratando-se de um contexto educativo no qual elas passam grande parte do seu dia, a sua função passa também por proporcionar um bom desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Ou seja, tudo o que se realiza na creche deve ser pensado em prol de um crescimento saudável dos mais pequenos.

Além disto, é de destacar também que com o decorrer do período de observação, tal como era pretendido, fomos constatando e identificando as características e as necessidades do grupo de crianças com o qual estávamos a contactar. Com base no que íamos registando e tendo em conta que no início da prática ainda tínhamos muitos conhecimentos a adquirir sobre o contexto educativo, havia uma questão que não saía da nossa mente: “O que é que vamos fazer com crianças tão pequenas?”. Nós tínhamos a ideia de que com crianças com dois anos se podiam realizar muitas atividades mas que com crianças de um ano era impossível, devido às suas particularidades, específicas da idade. “O que é que poderíamos fazer nesse contexto, que fosse além do ato de cuidar?

Face ao enunciado debruçamo-nos sobre alguma literatura fornecida pela docente que se referia ao contexto de creche e concluímos que: (i) a educação em creche implica dois processos indissociáveis: o cuidar e o educar (Bujes 2001, referenciado Azevedo, 2011), pois a educadora que “cuida, educa e a que educa cuida” (Assis 2008, citado por Graça, 2015:22); (ii) a intervenção educativa em creche não é semelhante ao ensino que ocorre no jardim-de-infância, pois o que realmente importa nesse contexto não são as atividades planeadas, mas, sim, as rotinas diárias e os

momentos de exploração livre (Portugal, 2000); (iii) o processo de aprendizagem das crianças pequenas decorre dos momentos de interação que elas estabelecem com os adultos, ou seja, advém das relações diádicas (Bronfenbrenner, 1979, citado por Portugal, 2000).

Portugal (2000) refere que são os tempos destinados à prestação de cuidados que potenciam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Mas, é importante mencionar que, por prestação de cuidados se entenda um mero cumprir de uma tarefa, pois se se pretende proporcionar um ambiente de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, temos que pensar na forma como o vamos fazer, pois são as interações que estabelecemos com as crianças que vão contribuir para um crescimento sadio. Assim, torna-se imprescindível envolver as crianças em todas as atividades, sendo absolutamente importante que se interaja e comunique com elas nos vários momentos.

Ainda, segundo Portugal (2000:89) o que as crianças pequenas necessitam “é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos”.

Ou seja, as crianças necessitam de ver e sentir que as suas necessidades são asseguradas, necessidades essas que segundo a autora referida são consideradas como necessidades básicas das crianças.

Nesta linha de pensamento Portugal (2000) advoga ainda que mais do que planear atividades, em contexto de creche, o que realmente importa é que as crianças sintam que se inserem num espaço no qual convivem com adultos que estão atentos às suas necessidades – necessidades físicas, necessidades físicas de afeto, necessidades físicas, necessidades de segurança, necessidades de reconhecimento e de afirmação, necessidade de se sentir competente e necessidade de significados e valores.

Para a autora supramencionada, se as necessidades referidas forem asseguradas, as crianças sentirão bem-estar emocional e, por isso, estarão predispostas para se envolver nas atividades e experiências que lhe forem propostas (Portugal, s.d). Essas atividades irão, posteriormente, contribuir para o desenvolvimento do sentimento de segurança e autoestima, de curiosidade e ímpeto exploratório, bem como de competências sociais e comunicacionais (Portugal, s.d). Quer isto dizer que, um bom desenvolvimento da criança está intimamente relacionado com as interações que os adultos estabelecem com ela.

Perante o que foi mencionado, durante a minha intervenção no contexto de creche, a minha principal preocupação foi promover momentos que assegurassem a

satisfação das necessidades básicas das crianças, mas também proporcionar atividades e experiências que possibilitassem o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Tendo em consideração que estava na presença de um grupo de crianças com características muito diferentes, a melhor forma de promovermos o desenvolvimento integral de todas as crianças foi proporcionar vários momentos de exploração livre, uma vez que dessa forma, seria possível apoiar todas as crianças ao mesmo tempo, contribuindo, assim, para um desenvolvimento individualizado.

De salientar, uma das maiores aprendizagens que decorreu da prática pedagógica foi o facto de constatar que as crianças que frequentam a creche necessitam de tempo para explorar e experimentar, para brincar e para interagir com os objetos e com os adultos.

As crianças com a curiosidade que lhe é característica aliada a uma energia fabulosa, não conseguem estar envolvidas numa tarefa durante muito tempo, precisam de estar em constante movimento. Trata-se de uma necessidade física que lhe subjaz e que vai crescendo à medida que a criança adquire a capacidade de se deslocar sozinha, o que faz com que estejam a todo o momento a fazer escolhas. Por vezes, bastam uns segundos para a criança se desinteressar por uma atividade e se envolver noutra, talvez, por isso, as atividades planeadas não sejam consideradas como muito importantes para um contexto educativo de creche. Exemplo disso, é as crianças fazerem uns riscos num desenho e/ou papel que lhe é fornecido, e desinteressam-se rapidamente pela atividade. O que as crianças necessitam é de liberdade para agir da forma que desejam. Segundo Post & Hohmann (2001:114) “os bebés e crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem diretamente utilizando o seu corpo e os seus sentidos”.

Quer isto dizer que, as crianças aprendem autonomamente através da sua ação sobre o meio, ou seja, tal como referem os autores referidos anteriormente, as crianças aprendem fazendo, pois os seus cérebros muito jovens estão predispostos para agir. Neste sentido, conclui-se que, as crianças não precisam que o adulto lhe mostre como é que deve interagir com os objetos, pois as crianças são capazes de fazer experimentações extraordinárias que, provavelmente, um adulto nunca faria.

De salientar que são experiências, nas quais as crianças se envolvem que lhe possibilitam a aquisição de conhecimentos sobre o mundo, nomeadamente sobre as características dos objetos e dos materiais. A título de exemplo posso referir que, num dia de prática pedagógica, verifiquei que o Matias, por exemplo, fazia um carinho deslizar sobre o escorrega, a Catarina segurava num carro na mão e movia-o pela parede da sala de atividade e a Inês tinha descoberto as características de um pequeno brinquedo que se segurava na parede, pois ela repetiu várias vezes a experiência. Todas estas experiências evidenciam o quanto as crianças são criativas e autónomas nas suas ações.

Elas são capazes de fazer experimentações incríveis com objetos que já não são novos, ou seja, com materiais que já contactaram várias vezes. Essas explorações culminam em inúmeras descobertas.

Perante o que foi enunciado podemos dizer que os momentos de exploração livre assumem um papel bastante importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Relativamente aos momentos de exploração livre, é de realçar que, para além destes contribuírem para uma ação direta das crianças sobre os objetos, eles também potenciam uma interação muito próxima das crianças com os adultos e por isso os seus cuidadores devem manifestar predisposição para interagir e comunicar com as crianças sempre que estas o solicitem. Participar nos momentos de brincadeira e beneficiar deles para promover aprendizagens significativas para a criança, é a principal função do educador de infância em contexto de creche. Não podemos pensar nas crianças como adultos em “miniatura” que pensam e que têm as mesmas pretensões deles. As crianças têm as suas características próprias que devem ser tidas, sempre, em consideração.

Em suma, relativamente ao processo de aprendizagem, posso referir que a prática pedagógica desenvolvida em contexto de creche fez-me compreender o que pode e aquilo que não deve ser realizado com crianças com apenas um ano de idade. Neste contexto podem ser desenvolvidas experiências simples que são valiosas para as crianças, uma vez que promovem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Além de tudo o que já foi referido, posso mencionar ainda que a prática desenvolvida fez-me perceber que, gosto de conviver com crianças, de participar nas suas brincadeiras, e acima de tudo de as ajudar a crescer pois apesar de ter estado apenas dois dias por semana na creche pude verificar o processo de crescimento de três crianças em particular, que se revelou significativo. A “Inês”¹ e o “João”¹ foram duas das crianças que começaram a caminhar sozinhas, e o “Martim”¹ no final da prática começou a dar os primeiros passos autonomamente. Esta foi, na minha opinião, a mudança mais notória. Enquanto no início da prática pedagógica, o Martim”¹ dependia de um acompanhamento constante por parte de um adulto, caso contrário chorava frequentemente, com o decorrer do tempo, começou a gatinhar e a sua autonomia foi crescendo, por já ser capaz de escolher os objetos e as experiências nas quais se queria envolver. Posso referir que, o Martim”¹ tornou-se numa criança completamente diferente.

Por fim, é importante salientar que as “Lagartinhas”, as crianças com quem convivi durante um semestre, sem terem essa noção, demonstraram comportamentos e atitudes que me ajudaram, muitas vezes, a seguir em frente e a não desistir, pois, no

¹ Por uma questão de privacidade, os nomes das crianças referenciados, são fictícios.

decorrer da prática, deparei-me com várias dificuldades que tive de superar. Sabe muito bem chegar a uma sala e ver as crianças sorrirem e aproximarem-se de nós, pois é sinal que as elas simpatizam connosco, que nos conhecem e reconhecem. Provavelmente, elas percebem que somos nós que cuidamos de delas e que zelámos pelo seu bem-estar. Um gesto, um abraço, um beijo, um acenar a dizer “adeus” representa muito para uma pessoa que está a iniciar a sua prática profissional, em contexto de estágio com crianças. São elas que dão significado a todos os momentos vivenciados.

Capítulo II – Viajando pelo Jardim-de-infância

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Estamos em junho de 2017 ... passaram quatro meses desde que iniciámos a Prática de Ensino Supervisionada II e, por isso, agora, é hora de fazer um balanço de todo o percurso realizado na sala “Os Leõezinhos”.

Refletir significa (re)viver. (Re)Viver no pensamento acontecimentos passados, nomeadamente: momentos divertidos, momentos mais tristes, momentos de aprendizagem, momentos de partilha, momentos de convívio e brincadeira ... Refletir implica pensar, pensar de uma forma crítica sobre um caminho percorrido que teve altos e baixos, que nos fez rir e chorar, mas que, no final, nos enche de orgulho por tudo aquilo que fizemos para que, no futuro, na nossa atividade profissional, possamos ser bons educadores. Foi um longo e árduo caminho que percorremos na sala d’“Os Leõezinhos”. Foram inúmeras as conquistas e as aprendizagens e, agora, que chegou a hora de fechar mais um capítulo, é difícil conseguir transmitir através das palavras tudo o que foi vivenciado e tudo o que foi conseguido com o apoio das crianças, da educadora de infância, da professora supervisora, mas também com o envolvimento da família das crianças. Foi uma etapa complicada, foram muitos os “Adamastores” e “ventos perigosos” que tivemos de enfrentar e superar, mas com esforço, empenho, muita dedicação e muita persistência conseguimos chegar ao fim.

Ao longo desta caminhada, que implicou: a construção de planificações pormenorizadas, a elaboração de reflexões com base na prática e sustentadas pela teoria; a planificação e concretização de um projeto, bem como de outras atividades e experiências na instituição acolhedora, consubstanciaram em aprendizagens significativas, pois levaram-nos a questionar, a pesquisar e a investigar para que pudéssemos compreender melhor alguns dos aspetos inerentes à prática. Há determinados tópicos que só conseguimos compreender a sua razão, a sua essência e a sua pertinência, depois de vivenciarmos e refletirmos e por isso, o estágio é uma

componente fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos na área docente. Neste sentido, vivenciar, observar e avaliar a nossa própria prática, através do ato reflexivo, parte integrante do desenvolvimento profissional, é bastante importante. Agora, percebemos o quão importante e vantajoso é refletir todas as semanas de estágio, pois o crescimento do educador e do docente só é concebível através da experiência no terreno, bem como da sua análise, pois tal como defende Freire (1997 referenciado por Cardoso 2009: 724) “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Assim sendo, podemos referir que ser educador implica estar constantemente num processo de formação e autoformação.

Posto isto, é de realçar ainda que a prática pedagógica em jardim-de-infância permitiu-nos constatar que a intervenção do educador de infância em contexto emerge de um procedimento que implica fases distintas, mas que quando interligadas culminam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Observar, registar, documentar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular são noções que constituem um processo complexo e cíclico que tem como finalidade contribuir para aprendizagens significativas que se sustentam nos interesses dos mais pequenos (Ministério da Educação, 2016).

Por exemplo, as crianças pequenas, quando entram numa instituição educativa e numa sala de pré-escolar, já possuem muitos conhecimentos e capacidades (Vasconcelos, 2004). Essas noções que as crianças adquiriram em contacto com o meio não podem ser desvalorizadas pelo educador de infância e, por isso este deve observar registar e documentar o que as crianças sabem, fazem e dizem sobre determinado assunto. Essas observações e registos possibilitarão, posteriormente, uma planificação mais centrada nos interesses das crianças, o que pode culminar numa aprendizagem mais conseguida, pois a criança será um agente ativo na construção dos conhecimentos.

Mas, afinal o que significa planejar e/ou planificar?

Segundo as OCEPE “planejar implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 2016:15).

Assim sendo, o ato de planejar deve ser entendido como um processo que possibilita antecipar o que é pertinente desenvolver de forma a contribuir para ampliar as aprendizagens das crianças, mas que permite, ainda, agir, partindo do que foi planeado (Ministério da Educação, 2016). De salientar que, apesar de o educador planejar situações de aprendizagens, este não deve desconsiderar oportunidades que surjam

durante a intervenção educativa, pois planificar não significa cumprir rigorosamente um plano, mas sim antever um processo que pode integrar situações sugeridas pelas crianças e que são potenciadoras de aprendizagem.

Nesse sentido incumbe ao educador de infância planejar e criar oportunidades de aprendizagem significativas e diversificadas capazes de desafiar, interessar e estimular as crianças (Ministério da Educação, 2016), pois tal como defende Woodhead & Faulkner (2000, referenciado por Oliveira, 2014:5) “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes”.

Em síntese, motivar, estimular, dialogar, partilhar, brincar, experimentar, explorar, aprender, desenvolver competências/capacidades, ..., é tudo aquilo que um educador deve promover em contexto pré-escolar.

Perante o que foi enunciado, o jardim-de-infância não deve ser entendido como um espaço que visa preparar as crianças para a escolaridade obrigatória, mas, sim, como um local que tem como intuito “cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz & Chard, 1997: 6).

No que respeita à educação na primeira infância é de salientar, ainda, a pertinência da introdução de projetos em contexto pré-escolar.

Segundo o Dicionário Priberam (2013) “projeto” “é aquilo que alguém planeia ou pretende fazer; é um esboço de trabalho que se pretende realizar”.

Quer isto dizer que, o projeto pode ser entendido como uma visão do futuro (Ministério da Educação, 1998), que implica uma fase ao qual chamamos planeamento e que deriva de uma situação que despertou a curiosidade e o interesse por se saber mais ou então por uma questão e/ou um problema com a qual nos deparáramos e à qual queremos dar resposta.

No âmbito da educação, durante a etapa de planificação, enquanto educadores, prevemos um processo, cujo resultado pretendemos atingir, o que faz com que tenhamos de pensar sobre uma série de estratégias e/ou procedimentos que nos conduzam, a nós profissionais e às crianças, ao resultado delineado aquando da concepção do projeto (Ministério da Educação, 1998).

Na perspetiva de Chard & Kartz (1997:3)

“um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema ... e poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico.”

Ou seja, um projeto desenvolvido na área da educação implica não só o educador de infância, mas também as crianças. São dois parceiros que estão sempre ligados quer nas descobertas quer na construção de conhecimentos. Neste processo, o educador assume o papel de desafiar as crianças, e estas, como seres autónomos, livres e solidários, tem como função procurar o conhecimento. As crianças são agentes ativos e participantes no desenvolvimento de todo o trabalho, sendo responsáveis pelas novas aprendizagens que decorreram do projeto a desenvolver.

“Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (Chard & Kartz, 1997: 5).

Se a criança está envolvida diretamente no processo, ela estará mais predisposta para aprender, pois estará mais motivada para se envolver ativamente no que lhe é proposto e, por isso, as aprendizagens que advierem das oportunidades que lhe serão conferidas tornar-se-ão mais significativas para si.

Neste sentido, é de salientar o papel preponderante que o educador desempenha, pois a função é planificar possibilidades e oportunidades que culminem em aprendizagens profícuas para o seu dia-a-dia, para o seu futuro ou até mesmo para a sua vida enquanto elemento que pertence a uma sociedade.

Em projeto, tudo é planeado e realizado com base nas concepções das crianças, o que pressupõe, tal como já foi referido, um planeamento e/ou planificação. Segundo Chard & Kartz (1997) se esta etapa for bem pensada, então o projeto proporcionará uma série de atividades às crianças.

“À medida que as crianças se envolvem em vários aspetos do trabalho de projeto, os professores podem identificar oportunidades para aumentar os seus conhecimentos, melhorar as suas capacidades, intensificar predisposições importantes e garantir sentimentos saudáveis sobre a sua vida na comunidade de educandos” (135).

Quer isto dizer que, à medida que o projeto avança, o educador deve ir fazendo alguns ajustes, para que as crianças manifestem predisposição para se envolver no projeto da mesma forma como na fase inicial.

Em suma, podemos concluir que um “projeto parte de uma ideia, de um sonho, de uma vontade, cuja realização será planificada” (Many & Guimarães, 2006:227 citado por Costa, Neves & Pequito, 2014). Mas como é que desenvolvemos um projeto em jardim-de-infância? Há algum procedimento a seguir?

De acordo com Vasconcelos (1998, citado por Ministério da Educação, 2011) o trabalho por projeto desenvolve-se em quatro fases: fase I – definição do problema; fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III – execução; e fase IV – divulgação/avaliação.

Na primeira fase, equaciona-se o problema ou a questão que será objeto de estudo e definem-se as dificuldades e o assunto a estudar (Ministério da Educação, 2011), ou seja, “partilham-se saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam e escrevem com o apoio do adulto” (Ministério da Educação, 2011:14).

Parte-se, portanto, de um “conhecimento base” sobre o tópico a desenvolver (Hermes, 2019, citado por Ministério da Educação, 2011).

Na segunda fase

“faz-se uma previsão do (s) possível (eis) desenvolvimento (s) do projetos em função de metas específicas ... elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas ... organizam-se os dias; e inventariam-se recursos “ (Ministério da Educação, 2011:15) que podem ajudar na concretização do projeto, quer seja recursos materiais, quer seja recursos humanos, pois esta metodologia de trabalho pressupõe a participação de outros agentes educativos, nomeadamente das famílias, da instituição e da comunidade envolvente.

A terceira fase diz respeito à recolha e ao tratamento das informações realizadas. Por assim dizer é a fase em que o projeto começa a ter visibilidade, pois é nesta fase que, normalmente, as crianças elaboram produções que representam as aprendizagens adquiridas (Ministério da Educação, 2011). De salientar que nesta fase, além da concretização das atividades planificadas na fase precedente, devem ser realizados pontos de situação do trabalho desenvolvido até então, bem como do trabalho a desenvolver e, por isso, a avaliação não se encontra apenas na fase final do projeto (Ministério da Educação, 2011). Ao longo do projeto é necessário avaliar e refletir sobre determinados pontos que podem ser cruciais para o desenvolvimento de novas aprendizagens. O educador avalia, para agir, posteriormente, pois só assim conseguirá responder aos desafios que vão surgindo.

Na última fase do projeto faz-se a sua divulgação à comunidade, através de placards, exposições, outras atividades, e avalia-se o mesmo. Nesta fase, o educador reflete sobre o trabalho desenvolvido de forma a compreender se o projeto potenciou o

desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, e estas têm a oportunidade de avaliar a sua prestação, bem como a dos seus colegas no desenvolvimento das tarefas propostas. Além disso, o educador avalia as atividades que foram realizadas.

Trabalhar por projeto significa assim despertar a curiosidade natural das crianças, motivando-as, através de atividades lúdicas e interessantes para si e tendo em consideração as suas características. Por outras palavras, significa implicá-las/envolvê-las nas atividades e no seu processo de aprendizagem, levando-as a refletir, a descobrir, a pesquisar e a compreender, para que se tornem agentes ativos na construção de conhecimentos. Neste sentido o educador de infância tem como função ajudar/apoiar as crianças nas suas descobertas e no seu processo de ensino/aprendizagem.

No que concerne ao balanço final do projeto implementado e que se intitulava como “O Teatro”, podemos referir que foi um trabalho que exigiu muito empenho, muita dedicação, muitas horas de trabalho, mas olhando para trás, considero que desenvolvemos um bom trabalho, pois proporcionamos atividades diversificadas, promovemos experiências para as quais as crianças demonstraram interesse e despertamos a sua curiosidade e, por isso elas tornaram-se agentes ativos no processo educativo. Envolvermos a comunidade, nomeadamente a instituição e serviços envolventes, como por exemplo a Biblioteca Municipal de Penafiel, implicamos a família, fomentámos o diálogo e a partilha de conhecimentos, trabalhamos diferentes áreas de conteúdos e divulgámos o projeto. Cumprimos, mesmo com dificuldades, todos os aspetos inerentes ao trabalho por projeto e, neste momento, com base na experiências e nos saberes que adquirimos. Neste momento, considerámos que, mais do que proporcionar atividades em vão, atividades soltas, muitas vezes desprovidas de qualquer sentido para aquele grupo de crianças, devemos apostar na metodologia de trabalho por projeto, pois quando esta é implementada de forma ponderada e bem refletida é uma prática que além de responder a todos os princípios orientadores do jardim-de-infância, promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em vários âmbitos.

Em suma, podemos referir que o sucesso do projeto “O Teatro” só foi conseguido, porque foi um trabalho que partiu de um interesse/gosto das crianças pela temática, o que fez com que elas se envolvessem de “corpo e alma” em todas as atividades propostas

Além do que foi mencionado, em contexto de prática pedagógica tive a oportunidade de: (i) desenvolver competências e capacidades já adquiridas; (ii) aprofundar conhecimentos e adquirir novos saberes; (iii) evoluir a nível pessoal, mas também profissional; (iv) aplicar estratégias de recolha e avaliação de informação; (v) comunicar com pais e/ou outros familiares das crianças; (vi) planear atividades em diferentes áreas de conteúdo; (vii) experienciar e participar em atividades,

nomeadamente a Festas de Finalistas e o passeio à Magikland, que vieram enriquecer a minha formação na área da docência.

“De tudo ficaram três coisas

A certeza de que estamos sempre começando...A certeza de que é preciso continuar...A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...Portanto devemos fazer:

Da interrupção um caminho novo; Da queda um passo de dança; Do medo, uma escada; Do sonho, uma ponte; Da procura...um encontro.”

(Fernando Sabino)

Com isto pretendo mostrar que o início do exercício de uma profissão implica começar uma etapa, recomeçar pequenas fases inerentes ao caminho a percorrer, pressupõe errar para que possamos aprender, implica: procurar, pesquisar, refletir, enfrentar medos, superar dificuldades, sonhar mais alto...

Agora, que a porta da sala dos 5 anos se fecha, ficam as saudades das brincadeiras, das malandrices, e dos muitos momentos que passei com “Os Leõezinhos”. Com eles realizei inúmeras aprendizagens.

Mas ficam, também as saudades das conversas com a educadora de infância, das surpresas que foram realizadas, das inúmeras trocas de e-mails e mensagens.

Capítulo III - Reviver o 1.º CEB

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Após refletirmos sobre o nosso percurso em contexto de creche e em jardim-de-infância revivemos agora, o estágio desenvolvido, no Centro Escolar de Penafiel, em duas turmas de 1.º ciclo do ensino básico.

3.1. Refletindo sobre o 2.º ano

Com o aproximar da fase final da Prática de Ensino Supervisionada III desenvolvida num contexto educativo de 1.º ciclo do ensino básico numa turma de 2.º ano de escolaridade do Centro Escolar de Penafiel, está a chegar ao fim mais uma importante etapa no nosso percurso académico, enquanto futuras docentes.

A hora da despedida e da partida para um novo percurso, aproxima-se a passos largos. Agora, é hora de refletir, de (re)viver e fazer um balanço não só sobre o trabalho desenvolvido, mas também sobre o que foi vivenciado em apenas três meses de contacto direto com mais um grupo de crianças.

Foram muitas as horas que compartilhámos, foram muitos os trabalhos que desenvolvemos, foram várias as atividades que proporcionamos, foram muitos os intervalos partilhados, foram muitos os diálogos, as brincadeiras e os desabafos que experienciámos, foram muitas as alegrias e os carinhos que recebemos e que oferecemos, ..., foram momentos vivenciados com uma enorme satisfação.

O estágio no 1.º ciclo foi mais uma etapa de uma longa e árdua caminhada que está a terminar. A meta já se vê ao longe, e o nosso objetivo é alcançá-la com os melhores resultados possíveis.

Mas, tal como seria de esperar ao longo do percurso que percorremos tivemos que ultrapassar vicissitudes, por vezes, difíceis de superar, mas com empenho,

dedicação e persistência penso que conseguimos responder aos desafios que nos foram colocados. Por vezes, a vontade que nos invadia era de “baixar os braços”, mas a cada semana que passava, a vontade de regressar era mais forte. Um professor que entra numa sala de aula e vê um sorriso espelhado no rosto das crianças é o suficiente, para que o nosso dia ganhe um novo fôlego. As pequenas manifestações de carinho de uns seres, que apesar de pequenos em tamanho têm um coração do tamanho do “mundo”, preenche-nos de alegria e satisfação.

Ao longo destes meses de Prática Pedagógica III foram inúmeras as pesquisas e as leituras que realizámos, de modo a que pudéssemos contribuir proficuamente para o desenvolvimento das aprendizagens daquele grupo de crianças. Tudo o que foi desenvolvido com eles foi alvo de reflexão, quer aquando da elaboração das planificações quer depois da sua implementação, pois adequar todo o processo às características do grupo de crianças, foi o nosso objetivo primordial.

Mas, para além disso, foram concebidas várias planificações e reflexões que foram fundamentadas pela prática e sustentadas pela teoria e, por isso, neste processo o questionamento, a pesquisa e a investigação foram uma constante.

Importa ainda realçar que a formação teórica, nomeadamente, as pedagogias forneceram-nos as bases e as conceções, e por isso ensinou-nos a “caminhar”, mas a prática, o contacto, e a interação com os vários intervenientes educativos foi o que mais contribuiu para a nossa aprendizagem na área.

“Vocês vão aprender com as crianças, elas vão aprender convosco.

Eu vou aprender convosco e, espero que vocês aprendam comigo.”

(Professor António Freire – Professor Cooperante da PES III).

No nosso ponto de vista, é na prática que mais aprendemos a sermos professores, pois tal como advoga o filósofo chinês Confúcio (479 a.C. citado por Toscano, 2012:40) “o que ouvimos esquecemos, o que vemos sentimos e o que praticamos aprendemos.”

Sobre este aspeto, Freire (1997, citado por Cardoso 2009) advoga que nos formámos educadores, ou seja, inserimo-nos e frequentamos um percurso académico que nos formará como educador, e para isso é essencial: a prática, isto é o agir em contexto, bem como o refletir sobre a nossa ação.

Significa então, que o docente, só se torna profissional da área quando intervém diretamente num contexto educativo, quando reflete sobre a sua prática profissional e a

relaciona com a teoria apreendida. O seu crescimento a nível profissional só é concebível através da experiência no terreno, mas também da análise sistemática que exerce. Daí que o estágio ao nível da formação de professores seja fundamental, pois ao permitir um confronto com a realidade, possibilita o desenvolvimento de uma série de competências que permite ao professor estagiário agir de forma a responder aos desafios e problemas com os quais se depara na escola.

Realizada esta breve abordagem relativamente ao desenvolvimento profissional do docente, importa evidenciar um pouco o que vivenciei nesta caminhada, nomeadamente os sentimentos, as dificuldades e as aprendizagens efetuadas.

Tal como foi mencionado nas reflexões semanais, a fase inicial da prática pedagógica, que implicou o confronto com uma nova realidade, foi aquela em que a inquietação, a ansiedade, a insegurança e o medo foram mais vivenciados, mas com o decorrer do tempo, esses sentimentos tornaram-me menos intensos. Para isso, muito contribuiu a relação que se estabeleceu com o grupo de crianças e com o docente cooperante, que nos colocou à-vontade, desde o primeiro momento. As dificuldades revelaram-se, principalmente, ao nível da planificação e da gestão de tempo em contexto de sala de aula. Aspetos que, embora tenham sido alvo de uma evolução, só podem ser ultrapassados com a prática futura.

No que concerne a aprendizagens, a experiência desenvolvida na turma do 2.º ano de escolaridade permitiu-nos: (i) colocar em prática conhecimentos adquiridos na nossa formação inicial; (ii) desenvolver capacidades, competências e (re) construir conhecimentos adquiridos em experiências precedentes; (iii) evoluir a nível profissional, enquanto professora estagiária, bem como a nível pessoal; (iv) aperfeiçoar a nossa capacidade de reflexão sobre as intervenções educativas – uma competência fundamental para que possamos exercer uma prática adequada e responsável; e (iv) para o desenvolvimento de conceções sobre a pertinência de recorrer a estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem diversificadas e motivadoras para que o sucesso escolar seja alcançado.

Para finalizar, podemos mencionar que, todos os envolvidos neste processo, crianças, professor cooperante e mestrandas, se envolveram ativamente num processo de aprendizagem mútuo. Os conhecimentos de cada um dos intervenientes convergiram e formaram um conhecimento mais amplo. Desenvolvemos saberes numa relação direta, em que ninguém sabia mais do que ninguém. Todos fomos aprendizes e, por isso consideramos que a Prática Pedagógica III foi uma mais-valia na nossa formação académica.

3.2. Refletindo sobre o 4.º ano

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1996)

Bem ... três práticas pedagógicas já passaram e, ..., a Prática de Ensino Supervisionada IV, desenvolvida num contexto educativo de 1.º ciclo do ensino básico numa turma de 4.º ano de escolaridade do Centro Escolar de Penafiel, também terminou.

A hora de nos despedirmos de mais uma turma e de um professor está a chegar ... mas desta vez, a angústia invade-nos um pouco mais, pois temos de partir para uma nova fase, onde prevalecem as interrogações, ..., é hora de fazer um balanço final sobre o que realizamos e, por isso, é o momento oportuno para refletirmos e (re)viver-mos, por mais uns minutos tudo o que foi vivenciado em, apenas, três meses de contacto direto com mais um grupo de crianças.

Foram muitas as horas que compartilhámos, foram muitos os trabalhos que desenvolvemos, foram várias as atividades que proporcionamos e em que participamos com o grupo (visitas de estudo, festa de finalistas, festa de final de ano), foram muitos intervalos partilhados, foram muitos os diálogos, as brincadeiras e os aborrecimentos, foram muitas as alegrias e os carinhos que recebemos e que oferecemos. Em suma, foram momentos vivenciados com uma enorme satisfação e com grande alegria de ali estar.

Será que há sensação melhor do que sentirmos que o nosso futuro está ali? De que é aquilo que, realmente, queremos para a nossa vida futura? ... Com os estágios que fomos desenvolvendo, temos a certeza de que ingressar na vida académica no ramo da educação foi a melhor opção que poderíamos ter tomado. É nas instituições de ensino, no meio das crianças, que nos sentimos realmente felizes e por isso temos a certeza de que não nos enganámos no caminho percorrido.

O estágio na sala do 4.º ano foi mais uma fase de uma caminhada que está a terminar. A meta está mesmo a ser cortada, (só falta um pedacinho) e o nosso objetivo é alcança-la rapidamente, mas com os melhores resultados.

Tal como seria de esperar ao longo do percurso que percorremos tivemos de ultrapassar dificuldades, algumas, difíceis de superar, mas com empenho, dedicação e persistência penso que conseguimos responder aos desafios que nos foram colocados. Por vezes, a vontade que nos invadia era de “baixar os braços”, de desistir e de deixar

tudo para trás. Mas não podíamos! Tínhamos que saber enfrentar a realidade e sermos mais fortes que “pequeninas cabeças” que nos tentavam levar aos nossos limites e derrotar.

Ao longo destes meses de Prática Pedagógica IV foi necessário pegar nos livros e estudar, novamente, matérias e conteúdos que já estavam arrumados nas nossas “gavetas”, pois só assim podíamos contribuir proficuamente para o desenvolvimento das aprendizagens daquele grupo de crianças.

Tudo o que foi desenvolvido com eles foi alvo de uma reflexão mais ou menos pormenorizada, pois adequar todo o processo às características do grupo de crianças, foi o nosso principal objetivo, mas também o nosso maior desafio, pois deparamo-nos com um grupo de alunos completamente desmotivados.

Reconhecemos que não foi fácil levar o barco a “bom porto”, mas, agora, que refletimos, pensámos que todos juntos conseguimos.

Relativamente à turma do 4.º ano de escolaridade com a qual nos deparámos, posso ainda dizer que nos primeiros instantes, fiquei com um pouco de receio de não conseguir responder às necessidades do grupo, bem como de não saber trabalhar com o mesmo. Desde o primeiro contacto verifiquei, que seria uma experiência completamente diferente das que já tinha tido a oportunidade de vivenciar. As características da turma eram bastante peculiares, contudo, encaramos a oportunidade que nos foi concedida para crescermos profissionalmente e assumimos a realidade como mais uma experiência para adicionar ao nosso currículo profissional. Ou seja, pensamos que se aquele grupo nos tinha sido confiado, é por que havia um motivo especial para ele ter entrado no nosso caminho. Tínhamos a certeza que havia uma razão, ..., provavelmente, faltava-nos viver aquela experiência, para que o nosso currículo ficasse mais ou menos completo, pois no futuro poderíamos ter de nos deparar com uma realidade semelhante. Foi dessa forma que vivemos esta experiência e, por isso, sentimos que estamos “preparadas” para o nosso futuro enquanto profissionais, pois interagimos com grupos com características bastante diferentes.

Por fim, podemos referir que todos nós, crianças, professora cooperante e mestrandas, partilhámos experiências, saberes e momentos e, por isso crescemos e aprendemos e, agora que a porta da sala 22 do Centro Escolar de Penafiel se fecha, ficam as saudades das brincadeiras, das malandrices, e dos muitos momentos que passamos com as crianças, com a professora cooperante e com a companheira de estágio. Apesar das dificuldades sentidas realizámos inúmeras aprendizagens e, por isso ambicionámos ansiosamente a próxima fase – a entrada no mercado de trabalho.

Capítulo IV - Conclusão

Com as crianças nós aprendemos, ... , com elas ensinamos, com elas rimos e choramos, ..., com elas sonhámos e fomos mais além, ..., com elas vivemos momentos inesquecíveis,

Ao longo deste capítulo refletimos sobre um percurso que percorreremos durante as quatro práticas pedagógicas que integram o ciclo de estudo que estamos prestes a concluir - o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - e como ilação final podemos mencionar que ao longo deste caminho superamos medos e ansiedades, enfrentámos dificuldades, mas também desenvolvemos inúmeras aprendizagens, pois ao longo várias práticas pedagógicas estudámos, pesquisámos, planificámos, agimos, refletimos, e avaliamos todo um processo e por isso consideramos que possuímos um saber pedagógico que sem a experiência no terreno não seria possível adquirir.

Por fim, podemos dizer que agora, ficam as saudades de professores, funcionários, pais e crianças que nos receberam de braços abertos, desde o primeiro momento que entramos não só na Casa da Sagrada Família, como também no Centro Escolar de Penafiel. Foram eles que nos ajudaram a crescer profissionalmente e, por isso ficaram para sempre guardados no nosso coração.

Há gente que fica na história da gente ... e a Sagrada Família e o Centro Escolar ficarão para sempre na minha história.

PARTE II

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Introdução

Nesta segunda parte do presente relatório, apresentamos o ensaio investigativo que realizámos em contexto de creche e, por isso esta incluiu toda a informação considerada relevante para que se possa compreender tudo o que lhe esteve subjacente, nomeadamente: o enquadramento teórico (capítulo I), as opções metodológicas (capítulo II), a apresentação e discussão dos resultados obtidos (capítulo III), bem como as conclusões (capítulo IV) a que chegamos.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

O presente capítulo diz respeito à revisão da literatura realizada tendo em conta a temática selecionada para o estudo que efetuamos. Este encontra-se dividido por três subcapítulos, nomeadamente (i) a creche: breve contextualização, no qual fazemos uma breve abordagem ao conceito, assim como às suas funções, (ii) a exploração dos materiais em creche, onde referimos a pertinência da interação com objetos estruturados e versáteis e (iii) o desenvolvimento das crianças com 1-2 anos de idade, onde explicitamos aspetos pertinentes relativamente ao desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial da criança.

1.1. A creche: breve contextualização

Ao longo dos anos, a sociedade foi sofrendo várias alterações nomeadamente a nível económico e social. As revoluções industriais constituíram um marco importante no que respeita à educação, uma vez que foi a partir desse momento que as mulheres deixaram os seus lares e passaram a aceder ao mercado de trabalho (Azevedo, 2011).

A figura feminina passou assim a exercer um papel mais ativo na sociedade deixando de se dedicar exclusivamente a tarefas domésticas e à educação dos seus filhos, netos ou sobrinhos. Perante essas mudanças sociais, as famílias sentiram necessidade de procurar locais seguros, como por exemplo creches, onde pudessem deixar as suas crianças aos cuidados de alguém em quem confiassem. No entanto, relativamente a este aspeto, é de destacar que enquanto, outrora, aquando do aparecimento do contexto educativo referido, as creches eram uma realidade e uma necessidade que apenas era usufruída por pessoas que possuíam um elevado estatuto na sociedade, nos dias de hoje assistimos a uma procura cada vez maior por parte de toda a população, uma vez que a maioria dos pais, bem como grande parte dos familiares mais diretos das crianças, tais como, avós e tios trabalham fora da casa.

Atualmente, “a creche é uma realidade e uma necessidade para muitas famílias” (Portugal: 2000:85), uma necessidade emergente para toda a população.

Será a creche apenas, um local que visa auxiliar os pais e/ou familiares na prestação de cuidados?

O enquadramento legal atualmente em vigor em Portugal define a creche como

um equipamento de natureza socioeducativa, que acolhe crianças até aos três anos de idade, e que visa apoiar a família, mas também a criança que está inserida no contexto educativo (portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto).

Assim, a creche tem como intuito:

- a) “Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.”

(Artigo 4º, Portaria nº 262/2011 *Diário da República*, 1.ª
Série – N.º 167 - 31 de agosto de 2011)

Mas, para que os objetivos referenciados precedentemente sejam concretizados é essencial a elaboração de um projeto pedagógico – “um instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas em creche”. Este documento é elaborado por equipa técnica e inclui: “o plano de atividades sociopedagógicas que contemplam as ações educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social; bem como o plano de informação que integra um conjunto de ações de sensibilização das famílias na área da parentalidade” (Artigo 6º, Portaria nº 262/2011 *Diário da República*, 1.ª Série – N.º 167 - 31 de agosto de 2011).

Neste sentido, e com o intuito de responder aos objetivos supramencionados, a creche deve promover um conjunto de atividades e serviços, tais como:

- a) “Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;

- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança.”

(Artigo 5º, Portaria nº 262/2011 *Diário da República*, 1.^a
Série – N.º 167 - 31 de agosto de 2011)

Perante isto, podemos dizer que a creche não é um lugar onde as crianças são “depositadas” (Rizzo, 2000) e onde os educadores têm a responsabilidade de as “guardar” (Portugal, 1999). Relativamente a este aspeto, há que destacar que entre a sociedade, por vezes, ainda subjaz a ideia de que o trabalhar em creche é “tomar conta” de crianças e que, por isso o trabalho do educador é o de alimentar, mudar fraldas e acarinhar as crianças (Portugal, 2017), mas “o tempo de creche é muito mais do que cuidados ou um mero atendimento custodial” (Portugal, 2000:89). Pois se o nosso objetivo é proporcionar às nossas crianças um ambiente de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, é importante termos em conta o que os bebés e crianças necessitam e, segundo Portugal (2000:89) o que elas precisam é de “atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; e liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.”

Assim sendo, para se ser educador não basta “gostar-se de crianças e ser-se carinhoso” (Portugal, 2000:103). Cuidar de crianças pequenas implica também possuir conhecimentos e formação acerca do seu comportamento, bem como sobre as experiências de aprendizagem e desenvolvimento que podem ser proporcionadas (Portugal, 1999).

Neste sentido, podemos concluir que:

“O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ainda não suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que

possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem das crianças através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional” (Portugal, 1999:198).

Para finalizar este capítulo é importante salientar que, a creche deve ser entendida como contexto concebido para proporcionar condições ótimas capazes de potenciar e estimular um desenvolvimento físico e psicológico, com base nas necessidades físicas, biológicas, sociais, intelectuais e afetivas das suas crianças (Rizzo, 2000), pois tal como defende Portugal (s.d.) se as necessidades das crianças forem garantidas, a criança sentir-se-á emocionalmente bem e, por isso estará predisposta para se envolver em atividades e situações potenciadoras de desenvolvimento e aprendizagem.

1.2. A exploração de materiais em creche

... para conhecer os objetos, o sujeito tem de atuar sobre eles e, portanto, transformá-los: tem de deslocá-los, liga-los, combiná-los, separá-los e reuni-los ... (Jean Piaget citado por Hohmann, Banet & Weikart, 1984:174).

Segundo Portugal (s.d.) bebés e crianças até aos 3 anos de idade necessitam de liberdade para explorar e descobrir o espaço que as rodeia e, por isso é essencial que o educador de infância lhes proporcione um contexto que possibilite uma panóplia de experiências que as crianças possam experimentar de acordo com as suas características.

Partindo na nossa experiência com crianças em contexto de creche, bem como do que foi referenciado podemos mencionar que as crianças têm uma necessidade de exploração excepcional. Elas interagem com tudo o que lhes disponibilizamos e, por isso partilhamos a mesma opinião de Post & Hohmann (2011) que dizem que bebés e crianças até aos 3 anos de idade são exploradores.

Relativamente ao que foi exposto, não nos podemos esquecer que, tudo que existe no mundo é novidade para as crianças e, por isso elas estão ávidas para explorar

e aprender, seja através das relações que estabelecem com pessoas, seja com base nas explorações que fazem dos materiais (Post & Hohmann, 2011).

Powel (1991 citado por Post & Hohmann, 2011: 1) refere que as crianças “adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências”. O que quer dizer que, a criança aprende com a prática, ou seja aprende fazendo, através de ações como: “mexer os braços, olhar as mãos, dar pontapés, rolar, alcançar, agarrar e empurrar objetos, cheirar, ouvir, tocar, mastigar, saborear, gatinhar, levantar-se” (Post & Hohmann, 2011: 24), daí que Post & Hohmann (2011) advoguem que a criança aprende com todo o seu corpo e através dos seus cinco sentidos. Neste sentido, a aprendizagem ativa deve ser a chave de um programa educativo em creche.

Perante isto, um espaço de creche deve pensado e organizado de forma a apoiar a aborgadem sensório-motora da criança, ou seja de forma a motivar as crianças para a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2004), logo o contexto deve incluir materiais que os bebés e crianças possam agarrar, explorar e brincar (Post & Hohmann, 2011).

De salientar que, os objetos e os materiais a proporcionar às crianças devem ser pensados de forma a que possam ser explorados, manipulados, transformados e combinados pelas crianças (Hohmann & Weikart, 2004) de forma autónoma e livre, pois não nos podemos esquecer que a aprendizagem provém na ação direta da criança sobre os materiais, pois tal como advoga Piaget (citado por Hohmann & Weikart, 2007:174) “...o conhecimento ... na sua origem não nasce nem dos objetos, nem do sujeito, mas das interações ... entre o sujeito e esses objetos”.

Assim sendo, o educador deve conceber um ambiente físico que responda ao desejo natural que bebés e crianças até aos 3 anos de idade possuem em experimentar.

Segundo Post & Hohmann (2011) uma sala de creche deve incluir “materiais e experiências aromáticas; materiais e experiências sonoras; materiais para tactear; levar à boca, provar e observar”, mas também: materiais de desperdício, tais como: rolos de papel e caixas de sapatos; e materiais naturais, como por exemplo: lã, areia, água e folhas de árvores, pois através destes as crianças realizam experimentações que brinquedos de plástico não permitem. Quer isto dizer que, incluir materiais do quotidiano das crianças, cuja utilização não está predeterminada e que, por isso as crianças manipulam e exploram de acordo com o seu nível de desenvolvimento e conforme a sua vontade, é extramente importante, pois estes encerram em si uma flexibilidade que brinquedos de plástico não proporcionam. “Dar uma grande variedade de materiais versáteis a bebés e crianças de tenra idade ... faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (Post & Hohmann, 2011: 115).

Quanto à interação que as crianças estabelecem com os objetos, importa ainda mencionar que conforme as crianças os exploram e descobrem quais são as suas características, o que, por conseguinte, faz com que a criança descubra o modo como os objetos se podem comportar, as crianças envolvem-se em experimentações, como: alcançar, agarrar, dar pontapés, segurar, meter na boca, acariciar, deixar cair, transportar; descobrem a permanência de um objeto; mas também começam a compreender que objetos podem ser iguais ou diferentes (Post & Hohmann, 2011). Mas para que todas estas aprendizagens possam decorrer importa que o educador proporcione às suas crianças tempo, tempo esse que possa que usufruído pelas crianças da forma como desejam, pois só dessa forma é que estaremos a proporcionar um contexto que possibilitará uma construção de conhecimentos acerca do meio no qual se encontra inserida.

1.3. Desenvolvimento da criança em creche

Tal como foi referido no tópico 1.1. a creche é um meio educativo que visa proporcionar as condições necessárias para que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorram, daí que Portugal (1999) defenda a existência de um currículo nesse contexto.

De acordo com Portugal (2012: 2) o conceito de

“currículo” refere-se ao “conjunto de atividades, experiências, interações, rotinas de cuidados e acontecimentos que ocorrem num determinado contexto, organizado de forma a promover o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança”.

Posto isto, importa salientar que quando falámos de currículo em creche não nos podemos esquecer que este apresenta características diferentes de um currículo destinado a crianças mais velhas pois, tal como defende Portugal (2012) crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos de idade têm características próprias da sua idade. Características essas, que o educador de infância deve conhecer.

Perante o que foi enunciado, de seguida apresentámos uma breve caracterização acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança com 1-2 anos.

1.3.1. O desenvolvimento da criança com 1-2 anos

Antes de nos debruçarmos sobre os domínios do desenvolvimento da criança, nomeadamente: domínio motor, cognitivo, social e emocional, é importante que compreendamos o termo “desenvolvimento”.

Segundo Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2011) por desenvolvimento entenda-se às alterações que ocorrem na estrutura do organismo humano desde o nascimento até à sua morte, resultantes de uma reorganização interna.

1.3.1.1. Desenvolvimento motor

De acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2011) é nos dois primeiros anos de vida que o desenvolvimento da criança é mais acentuado, pois é nesta fase que ocorrem importantes transformações.

Segundo Gesell (1979) durante as primeiras quatro semanas de vida do bebé, o seu corpo deixou de ser tão flácido e “moluscoide”, como era aquando do seu nascimento, uma vez que as fibras nervosas já estabeleceram novas conexões e, por isso os músculos do bebé já têm mais energia, daí que o autor refira que o bebé deixa de ser tão frágil, passando a ser mais organizado.

Relativamente a este aspeto Dias (2014) referem que à medida que as áreas motoras e perceptivas do cérebro evoluem o bebé vai adquirindo novas capacidades físico-motoras.

Durante os dois primeiros meses de vida, o bebé começa a realizar movimentos com o pescoço (Dias, Correia & Marcelino, 2013), até que por volta dos 4 meses de idade o bebé já consegue manter a cabeça na posição ereta, enquanto alguém os segura, ou enquanto estão sentados, mas com apoio, pois só por volta dos 6 meses é que o bebé consegue permanecer sentado sem qualquer tipo de auxílio (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Decorridos, aproximadamente, 2 meses e meio, o bebé já consegue sentar-se autonomamente (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Entre os 6 e os 10 meses, a criança adquire capacidades locomotoras que lhe permitem deslocar-se sozinho, pois é durante esse período de tempo que a criança começa a gatinhar, a rastejar e a pôr-se de pé, quando segurado a um móvel (Papalia, Olds & Feldman, 2006). De salientar que, depois de criança já se conseguir manter na posição ereta sem qualquer tipo de apoio, por volta dos 11 meses e meio, grande parte

dos bebês, começam a dar os primeiros passos sozinhas (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Capacidade essa, que, normalmente, é adquirida pela maioria das crianças, até ao 15 meses, altura em que a crianças já começa a caminhar autonomamente (Diekmeyer, 1998).

Perante isto, podemos mencionar que embora a posição ereta seja uma transformação radical que ocorre na vida de uma criança com, aproximadamente um ano de idade (Diekmeyer, 1998), ela não ocorre de uma “hora para a outra”. Tal como vimos, precedentemente, há uma série de etapas pelas quais a criança tem de passar.

De salientar que, com a aquisição da marcha, a criança está disponível para realizar outras descobertas e aprendizagens, pois já não necessita de se auxiliar das suas mãos para caminhar (Dias, Correia & Marcelino, 2013).

Relativamente ao desenvolvimento motor durante o segundo ano de vida é de mencionar que, é nesta idade que as crianças começam a subir e a descer degraus, para que, depois consigam descer escadas (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Além disso, é também nesta idade que as crianças começam a correr e a saltar (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Quanto à manipulação de objetos é de destacar que, embora por volta dos 3 meses e meio o bebé consiga pegar num objeto, ele não consegue segurá-lo (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Com o decorrer do tempo, a capacidade de pegar e manusear objetos vai-se desenvolvendo até que, algures, entre os 7 e os 11 meses de idade, as crianças já conseguem fazer movimentos semelhantes ao de uma pinça (Papalia, Olds & Feldman, 2006) e, por isso já tem uma maior destreza das mãos, gostando por isso de fazer montagens e desmontagens de objetos.

Para finalizar, importa salientar três aspetos. O primeiro relaciona-se com a saúde da criança, pois segundo Papalia, Olds & Feldman (2006) se a criança for bem nutrida e bem-cuidada, o seu desenvolvimento motor será influenciado. O segundo aspeto tem que ver com a maturação biológica, uma vez que embora haja idades de referência para a criança atingir uma determinada capacidade, cada uma tem o seu ritmo próprio de desenvolvimento e, por isso, as crianças não começam todas a andar com a mesma idade, por exemplo. O terceiro aspeto tem que ver com as experiências prévias que lhe são proporcionadas pelos adultos, pois tal como defende Diekmeyer (1998) as crianças tem de experimentar todas as etapas, caso contrário poderá estar a saltar-se etapas que poderão culminar em erros.

Em suma, importa que fiquemos com a seguinte ideia em mente que um melhor desenvolvimento da coordenação motora possibilita um melhor conhecimento do mundo, por parte da criança (Diekmeyer, 1998)

1.3.1.2. Desenvolvimento cognitivo

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1962) defende que este se processa ao longo de quatro estádios, que decorrem desde o nascimento até ao início da adolescência, aproximadamente até aos 12 anos de idade, e que se denominam de: estágio sensório-motor; estágio pré-operatório; estágio das operações concretas; e o estágio das operações formais (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Vejamos o quadro 1 que é apresentado de seguida e que explicita os principais comportamentos em cada estágio de desenvolvimento proposto por Piaget.

Quadro 1. *Estádios de desenvolvimento cognitivo* (Fonte: Smith, Cowie & Blades, 1998, p. 388)

Estádios	Idades (anos)	Principais comportamentos
Sensório-motor	0-2 anos	A criança conhece o mundo através das ações e das informações sensoriais. Aprende a diferenciar-se do seu meio, começa a compreender a causalidade no tempo e no espaço e surge a capacidade de representações mentais intensas.
Pré-operatório	2-7 anos	Através do uso simbólico da linguagem e da resolução intuitiva de problemas, a criança começa a compreender a classificação dos objetos. No entanto, o pensamento infantil é caracterizado pelo egocentrismo, centrando-se num único aspeto de uma tarefa e não possuindo operações como a compreensão e a reversibilidade. No final desta fase, a criança já consegue aceitar outras perspetivas e compreender a conservação ou invariância do número.
Operações concretas	7-12 anos	A criança compreende a conservação da massa, do comprimento do peso e do volume, consegue aceitar a perspetiva dos outros mais facilmente e classificar e ordenar, bem como organizar objetos em determinadas sequências ou conjuntos. A criança ainda se encontra presa à experiência imediata, mas dentro das suas limitações consegue desempenhar operações mentais lógicas.
Operações formais	A partir dos 12 anos	Inicia-se a fase de raciocínio abstrato. A criança consegue agora manipular mentalmente conceitos, bem como objetos reais e pessoas, consegue especular sobre certas possibilidades, deduzir a partir de factos e formular e testar hipóteses.

Porém Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2011) referem que é nos dois primeiros anos de vida da criança que há um maior desenvolvimento das capacidades cognitivas. Evolução essa, que se deve à crescente curiosidade da criança, perante o meio que a rodeia, mas também devido à sua necessidade de comunicar com os outros (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011).

Com base no quadro anterior, constatamos que, de acordo com Piaget, uma criança com idade entre 0 meses e os 2 anos encontra-se no estágio sensório-motor. Neste estágio, a criança adquire conhecimentos sobre o mundo e sobre si próprio tendo em consideração a sua atividade motora e sensorial (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011). Trata-se, portanto, de uma inteligência prática, que se visa solucionar problemas (exemplo: procurar um brinquedo) (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011). De salientar que, este tipo de inteligência, é anterior à linguagem e ao pensamento, e promove, fundamentalmente, o movimento e a percepção (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011). Uma criança que se encontra no estágio sensório-motor vê e sente o que está a acontecer através dos sentidos (Reis, 2013). É, através deles que a criança interage com o meio (Reis, 2013).

Importa, também, mencionar que, Piaget (1962) subdivide o estágio sensório-motor em seis subestádios de desenvolvimento (quadro 2).

Quadro 2. *Subestádios do período sensório - motor* (Fonte: Smith, Cowie & Blades, 1998, p. 389)

Denominação	Idade (meses)	Características gerais
Atividade reflexa ou instintiva	0 - 1	A criança executa reflexos inatos como, por exemplo, mamar ou olhar. O seu comportamento é largamente, embora não inteiramente, assimilativo.
Reações primárias circulares	1 - 4	O comportamento é primário da medida, em que é basicamente composto por reações reflexas ou motoras, sendo consideradas circulares uma vez que a criança as repete continuamente. As reações primárias circulares centram-se no próprio corpo da criança a qual não parece estabelecer qualquer distinção entre o seu próprio mundo e o mundo exterior.
Reações circulares secundárias	4 - 10	Agora a criança centra a sua atenção em objetos e não no seu próprio corpo, começando a fazer acontecer coisas interessantes, como por exemplo, movimentar objetos pendentes quando lhes bate. A criança começa a modificar intencionalmente aquilo que a rodeia.
Coordenação de reações circulares secundários	10 - 12	A criança começa a combinar esquemas de modo a alcançar objetivos ou a resolver problemas quando se depara com situações novas. Por exemplo, poderá usar o esquema de bater para derrubar uma barreira que encontre entre si e um brinquedo.
Reações circulares terciárias	12 - 18	A criança usa ativamente métodos de tentativa/experimentação e erro para aprender coisas novas sobre os objetos. A sua mobilidade aumenta, o que lhe permite experienciar e explorar aquilo que a rodeia. Aprende novas formas de resolver problemas e descobre mais coisas sobre as propriedades do meio que a envolve.
Representação interna	18 - 24	Dá-se início à atividade intelectual e a criança encontra soluções perspicazes para os problemas. Os objetos e as pessoas podem ser representados simbolicamente, o comportamento pode surgir em resultados da imitação de observações anteriores.

Posto isto, importa salientar que: por volta dos 6 meses de idade além de o bebé já identificar objetos, também já é capaz de compreender a constância de múltiplas formas e, por isso consegue distinguir pessoas estranhas de familiares (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011); é durante o estágio sensório-motor que a criança adquire a noção de permanência do objeto, isto é, a criança é capaz de compreender que um objeto ou pessoa continua a existir, mesmo que não os consiga ver (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

No que respeita ao desenvolvimento da linguagem, “elemento crucial do desenvolvimento cognitivo” (Papalia, Olds & Feldman, 2006: 213), é de salientar este advém de uma interação entre a vertente física, cognitiva e social, pois

à medida que as estruturas físicas necessárias para produzir os sons amadurecem e que as conexões neuronais necessárias para associar som e significado estão ativadas, a interação social com os adultos introduz os bebés à natureza comunicativa da fala (Papalia, Olds & Feldman, 2006: 213).

O desenvolvimento da linguagem é um processo gradual, que se desenvolve num sentido cada mais complexo, pois à medida que a criança cresce a sua capacidade comunicacional evoluiu, para que posteriormente culmine na fala, propriamente dita.

Posto isto, é importante que retenhamos os seguintes marcos acerca do desenvolvimento da linguagem: entre os 10 e os 14 meses a criança pronuncia a primeira palavra, iniciando-se, assim, o discurso linguístico (expressão que tem como intuito transmitir um significado); por volta dos 13 meses a criança consegue perceber que uma palavra representa um objeto ou um acontecimento; entre os 18 e os 24 meses a criança pronuncia a primeira frase (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Realizadas estas aprendizagens, embora o desenvolvimento não seja tão significativo, a criança continua a desenvolver as suas capacidades comunicativas, nomeadamente no que diz respeito à utilização das regras gramaticais (Smith, Cowie & Blades, 1998).

1.3.1.3. Desenvolvimento psicossocial

Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2011) defendem que no decorrer dos dois primeiros anos de vida a criança vivencia mudanças significativas ao nível do

desenvolvimento psicossocial, pois é nesse período de tempo que a criança começa a ter consciência da existência de um mundo externo a si. Mundo esse no qual pode interagir com objetos e pessoas.

Segundo os mesmos autores, o contexto social e cultural no qual as crianças nasceram e se desenvolveram durante os dois primeiros anos de vida, permiti-lhes esboçar um conjunto de respostas, que irá contribuir para a formação da sua personalidade, que de acordo com as abordagens é moldada pela ação de agentes externos como são o pai e a mãe.

Posto isto, importa salientar que tal como advoga Dias (2014) entre os 12 e os 18 meses, a criança sofre importantes modificações ao nível dos vários domínios de desenvolvimento. O seu desenvolvimento motor, por exemplo, permite-lhe agir de uma forma que até então não era possível (Dias, Correia & Marcelino, 2013). Esta capacidade que a criança adquire com a aquisição da marcha, permite-lhe fazer novas experimentações e, por isso ela passa a assumir um papel ativo perante o meio (Dias, Correia & Marcelino, 2013). Além disso, o desfralde, consequente do controlo esfinteriano – capacidade que a crianças adquire para reter ou expulsar, conforme a sua vontade -, bem como o desenvolvimento da linguagem, que resulta de uma maior capacidade de expressar os seus desejos, são aspetos que contribuem para que a criança sinta que tem vontade própria (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Papalia, Olds & Feldman (2006: 256), relativamente a este aspeto, dizem que os “terríveis 2 anos são uma manifestação normal da necessidade de autonomia”.

Para finalizar, é de salientar que decorrente da sua autonomia, adquirida há pouco tempo, a criança de dois anos manifesta uma grande dificuldade em partilhar. A criança prefere brincar sozinha, porém ela gosta observar o que os outros estão a fazer (Gesell, 1979).

Capítulo II - Opções metodológicas

No presente capítulo procuramos descrever e fundamentar as opções metodológicas inerentes ao mesmo. Este encontra-se organizado em seis subcapítulos, tais como: (i) a fundamentação da investigação, onde descrevemos e justificamos o paradigma e o método utilizado; (ii) a questão e os objetivos, onde apresentamos os mesmos; (iii) a caracterização do contexto de intervenção, no qual caracterizamos a instituição acolhedora, a sala, o grupo e os sujeitos de investigação; (iv) as técnicas e instrumentos de recolha de dados, onde especificamos as técnicas e instrumentos utilizados; e (v) o tratamento e análise dos dados recolhidos, onde descrevemos de que forma foram tratados os dados.

2.1. Fundamentação da investigação

“A investigação é um processo privilegiado de construção de conhecimento” (Ponte, 2002:3).

Para Ponte (2003) a atividade investigativa é um processo no qual o investigador se envolve com o intuito de procurar conhecer e compreender, mas também como forma de procurar respostas para os problemas com os quais se depara no exercício da sua profissão. Com base no referido e tendo em conta o pretendido com a presente investigação - compreender de forma mais aprofundada, as interações que as crianças, que frequentam as creches, estabelecem com os materiais estruturados e com os materiais versáteis - optamos pela realização de um estudo com base no paradigma qualitativo. Segundo Fernandes (1991) através da investigação qualitativa o investigador tem a oportunidade de perceber comportamentos, atitudes e convicções, e por isso compreender mais detalhadamente os problemas. Para Bogdan & Biklen (1994) a investigação qualitativa caracteriza-se também pela forma como os dados são recolhidos. Os investigadores defendem que os fenómenos são mais facilmente compreendidos quando são observados em contexto natural, ou seja, no ambiente em que estes ocorrem e, por isso segundo os autores referenciados, o investigador é considerado o instrumento principal da recolha dos dados, uma vez que intervém diretamente com os sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Além dos aspetos referenciados, a opção pela investigação qualitativa deveu-se também ao facto de esta a recolha de informações

sobre o ensino e a aprendizagem que de outra forma não seria possível (Fernandes, 1991).

Tal como já foi referenciado, anteriormente, ao longo da sua prática profissional diária os docentes deparam-se com uma grande diversidade de problemas (Ponte, 2004). Quando se deparam com estes problemas o professor assume uma postura perante duas opções: ou fica à espera por uma solução advinda do exterior ou pesquisa e reflete sobre os problemas com o intuito de encontrar uma resposta assumindo, assim, o papel de “professor investigador” defendido por Stenhouse (1984) (Ponte, 2004). Importa ainda mencionar que a problemática e a questão de investigação aqui apresentada surgiu no decorrer do exercício da nossa função enquanto educadores, daí que nesta investigação tenhamos adotado o conceito de investigar a própria prática defendido por Ponte (2004). Para finalizar, importa salientar que a presente investigação, além de constituir um processo fundamental de construção do conhecimento e assim, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional do professor, pode contribuir também para o desenvolvimento das instituições, bem como para fornecer importantes conhecimentos acerca dos processos educativos, saberes esses que poderão ser úteis a educadores e professores, mas também para à sociedade (Ponte 2002).

2.1.1. Questão e objetivos da investigação

Definida a problemática do estudo, formulámos a questão que orientou a nossa investigação:

“Que tipo de interações as crianças de dois anos de idade estabelecem com objetos estruturados e objetos versáteis em contexto de creche?”.

Com a questão enunciada e com o intuito de procurarmos respostas para a mesma, definimos os seguintes objetivos de investigação:

- (i) compreender o tipo de interação entre criança-objeto;
- (ii) caracterizar o tipo de interação entre criança e objeto (material estruturado e material versátil) e
- (iii) refletir sobre a importância da exploração livre dos materiais para o desenvolvimento da criança.

2.2. O contexto de intervenção ²

De seguida, apresentamos a instituição que nos acolheu - a Casa da Sagrada Família, e o grupo de crianças que compõem a sala “Os Esquilinhos”, nomeadamente as crianças que participaram ativamente no estudo desenvolvido.

2.2.1. Caracterização da instituição

A Casa da Sagrada Família é uma instituição particular de solidariedade social, IPSS, localizada na parte histórica da cidade de Penafiel, junto à Igreja Matriz. No que respeita ao seu funcionamento, a instituição inicia as atividades no primeiro dia de setembro, prestando serviços de segunda a sexta-feira entre as 07h30 e as 19h30, e encerra na segunda quinzena de agosto para o período de férias. Durante o período letivo verificam-se pequenas interrupções nomeadamente: na época natalícia (24 a 26 de dezembro); no dia de Carnaval; e na segunda-feira de Páscoa. Aquando da realização da investigação, a instituição prestava serviços a um total de duzentas e trinta e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e dez anos, distribuídas pelas três valências:

i. creche, composta por seis salas que se encontram distribuídas da seguinte forma: duas salas de berçário, uma no polo I com seis crianças e outra no polo II com três crianças; duas salas de 1 ano, uma no polo I com catorze crianças, e outra no polo II, com doze crianças; e duas salas de 2 anos, uma no polo I e outra no polo II, cada uma com quinze crianças. Nesta valência trabalham quatro educadoras de infância (uma por cada sala de atividades, à exceção das salas de berçário) e oito auxiliares de ação educativa.

ii. jardim-de infância, constituída por quatro salas: duas salas de 3 anos uma com vinte e cinco e outra com dezanove crianças; a sala dos 4 anos, com vinte e sete crianças; e a sala do 5 anos, com vinte e oito crianças. Nesta valência trabalham quatro educadoras de infância (uma em cada sala de atividades) e quatro auxiliares da ação educativa.

² A caracterização do contexto institucional, no qual decorreu a investigação, fundamenta-se nos dados recolhidos através da observação da investigadora, de conversas informais com a Educadora de Infância da sala “Os Esquilinhos” e da análise dos processos individuais das crianças (dados recolhidos de 4 a 8 de setembro de 2017).

iii. ATL dispõe de cinco salas: duas para a realização de trabalhos de casa, duas salas polivalentes e uma sala de computadores. Nesta valência trabalham uma professora de 1.º CEB, uma educadora de infância, uma animadora sociocultural, três auxiliares da ação educativa com noventa crianças.

Cada uma das salas pertencentes às três valências são designadas pelo nome de uma animal: berçário – “Os Passarinhos” (polo I) e “As Borboletas” (polo II); salas 1 ano – “Os Koalas” (polo I) e “As Girafinhas” (polo II); salas 2 anos – “Os Pinguins” (polo I) e “Os Esquilinhos” (polo II); salas dos 3 anos – “Os Peixinhos” e “As Corujinhas”; sala dos 4 anos – “Os Golfinhos”; sala dos 5 anos “Os Leõezinhos”; e a sala do ATL “Os Tubarões”.

No que se refere ao pessoal de apoio geral, a instituição é composta por uma encarregada geral, duas cozinheiras, uma ajudante de cozinha, quatro tarefeiras gerais e uma porteira.

Relativamente à organização da instituição a Casa da Sagrada Família é composta pela: direção (constituída por 6 elementos entre os quais um presidente, um vice-presidente, um tesoureiro, um advogado e dois secretários); uma escriturária; uma diretora de serviços que acumula também a função de assistente social; e uma coordenação pedagógica (uma educadora do jardim de infância e duas educadoras de infância da creche).

2.2.2. Caracterização da sala “Os Esquilinhos”

O espaço físico deve ser equipado e organizado pelo educadores de infância de modo a “proporcionar às crianças conforto, bem-estar, e ao mesmo tempo, oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa” (Post & Hohmann, 2011:100)

A sala dos 2 anos, na qual foi desenvolvida a nossa investigação, denomina-se “Os Esquilinhos”, estando situada no polo II, junto à sala de 1 ano “As Girafinhas” e ao berçário “As Borboletas”, no segundo piso da Casa da Sagrada Família. Esta sala encontra-se dividida por áreas educativas: (i) a área das atividades de expressão plástica, que incluiu duas mesas redondas com nove cadeiras cada uma; (ii) a área da casinha, que incluiu o quarto e a cozinha; (iii) a área dos jogos; (iv) o cantinho do amor,

composto por fotografias da família das crianças; e (v) a área livre e/ou de acolhimento.

Os materiais existentes na sala, e encontravam-se em bom estado de conservação garantindo as condições de segurança necessárias para que as crianças tivessem um bom desenvolvimento.

Importa destacar que na sala “Os Esquilinhos” as crianças têm a oportunidade de brincar com alguma variedade de objetos que estimulam as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, nomeadamente bonecas e legumes de tecido, frutas e animais de plástico, peluches, carrinhos, aviões, camiões, bolas, livros de cartão, nenucos, utensílios de cozinha (pratos, colheres, copos e tigelas), legos de borracha, entre outros.

Além dos materiais acessíveis às crianças, na sala de atividades existe ainda, um rádio, uma televisão, um fraldário, um lavatório e um móvel, de linhas simples, que serve de apoio aos adultos. Neste encontra-se documentação relativa às crianças que fazem parte da sala, nomeadamente o dossiê individual, material para a realização de atividades de expressão plástica, folhas, lápis de cor, tintas, entre outros, e produtos de higiene de cada criança. Todos estes materiais estão devidamente organizados, por quatro gavetas.

A sala de atividades tem forma retangular, possuindo quatro janelas, que têm duas funções: possibilitar o arejamento do espaço, bem como permitir a entrada de luz natural. Na sala encontramos uma televisão e um painel alusivo aos aniversários das crianças, um espelho e um painel referente aos trabalhos realizados pelas crianças e, ainda, um telefone que permite a comunicação dentro da instituição.

2.2.2.1. Rotina diária do grupo “Os Esquilinhos”

O dia-a-dia de um bebé e/ou de uma criança que frequenta ou não um contexto educativo é concebido pelos adultos que cuidam de si com base nas suas necessidades, nomeadamente, necessidade de alimentação, descanso e higienização. No entanto

uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas ... as experiências do dia-a-dia das crianças são matérias-primas do seu crescimento (Evans e Ilfield, 1982, citado por Post & Hohmann, 2011: 193).

Post & Hohmann (2011) referem que embora o bebé e/ou criança não tenham a noção da dimensão tempo, o educador ao proporcionar uma sequência de acontecimentos regulares, como: a chegada e a partida das crianças; os momentos de escolha livre; os tempos de grupo e o tempo de exterior, bem como a prestação de cuidados que seguem rotinas tranquilas, está a dar tempo e espaço para que as crianças se envolvam em aventuras e experiências nas quais concretizam ações e ideias.

Para Hohmann & Weikart (2004) criar uma rotina diária significa mostrar pegadas de um caminho. Esses vestígios servem de estrutura aos acontecimentos do quotidiano. Embora a previsibilidade seja um aspeto fulcral na concepção de uma programação diária, a sua flexibilidade, também, não pode ser esquecida, uma vez que devemos respeitar os ritmos e as necessidades de cada criança.

Uma rotina diária pressupõe, portanto, que o educador proporcione às suas crianças experiências educacionais nas quais estas possam interagir positivamente com os adultos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Debrucemo-nos sobre o quadro seguinte, onde é possível ver a rotina diária da sala dos “Esquilinhos”.

Quadro 3. *Rotina diária da sala “Os Esquilinhos”*

Informações Horário	Atividade e/ou Experiência	Local
Chegada à instituição	Atividades livres	Sala de atividades
09h15 - 09h30	Lanche matinal	Sala de atividades
09h30 - 11h15	Atividades livres e/ou orientadas	Sala de atividades
11h15 - 11h45	Almoço	Refeitório
11h45 - 12h00	Higiene das crianças	Dormitório
12h15 - 15h00	Sesta	Sala de atividades
15h00 - 15h30	Higiene das crianças	Casa de banho
15h30 - 16h00	Lanche tarde	Refeitório
16h00 - 18h00	Atividades livres e/ou orientadas	Sala de atividades e/ou recreio exterior

Podemos realçar que a rotina diária proporcionada aos “Esquilinhos” é baseada em períodos de tempos específicos, nos quais as crianças têm a oportunidade de: agir,

participar em atividades de grupo, brincar no recreio exterior, de se alimentar e de descansar. O dia-a-dia do grupo “Os Esquilinhos” compreende uma rotina diária educativa, que se encontra devidamente organizada, e que tem como intuito uma série de intencionalidades centradas no educador de infância, bem como nas crianças.

2.2.2.2. Caracterização do grupo de crianças “Os Esquilinhos”

O grupo de crianças com o qual realizei o estudo empírico era constituído por quinze crianças, sete do género feminino e oito do género masculino, que, no momento da análise dos dados (4 de setembro de 2017), tinham idades compreendidas entre os vinte e os trinta e dois meses de idade.

Relativamente ao percurso d’ “Os Esquilinhos”, apenas, quatro crianças frequentavam a Casa da Sagrada Família pela primeira vez, o que significa que dez crianças já tinham frequentado a valência da creche, anteriormente, nomeadamente, a sala de berçário e a sala de 1 ano.

2.2.2.3. Caracterização dos sujeitos de investigação

Tal como foi mencionado anteriormente, o estudo foi realizado numa IPSS da cidade de Penafiel, numa das salas de dois anos da instituição.

O grupo “Os Esquilinhos” era constituído por quinze crianças, mas os sujeitos de investigação foram, apenas, dois elementos: a “Beatriz” e o “Francisco”³.

Aquando da recolha de dados (4 de setembro de 2017), a “Beatriz” tinha vinte e cinco meses e o “Francisco” vinte e quatro meses de idade. Ambas as crianças estavam a frequentar a valência da creche da instituição pela terceira vez, pois, em anos precedentes, integraram o grupo do berçário e o grupo da sala de um ano. As duas crianças habitam na cidade de Penafiel num contexto familiar composto por quatro e três elementos, respetivamente. A “Beatriz” vive com os pais e um irmão de sete anos e o “Francisco” vive com o pai e a mãe.

³ Por uma questão de privacidade os nomes dos dois sujeitos de investigação são fictícios, por isso sempre que tenhamos de fazer referências às duas crianças selecionadas irão surgir os nomes “Beatriz” e “Francisco”.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

“A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2011: 24).

Com base no método, e tendo em conta a questão de partida, bem como os objetivos de investigação que nos propusemos realizar, definimos a observação participante e as notas de campo como técnicas a utilizar, pois através destas seria possível recolher as informações necessárias relativamente à exploração dos materiais estruturados e versáteis em contexto de creche.

2.3.1. Observação

Segundo Aires (2011:25) a observação é uma “técnica básica de pesquisa” que consiste numa recolha sistemática de informações, implicando um contacto direto com o contexto, daí que Esteves (2008) defenda que esta possibilita uma melhor compreensão dos contextos, das pessoas aí inseridas, bem como das interações que estas estabelecem.

Em suma, a “observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008:87). Contexto esse, que segundo o mesmo autor, é definido como sendo “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem” (Esteves, 2008:87).

2.3.2. Notas de campo

Segundo Esteves (2008), depois de definirmos que na nossa investigação iremos recorrer à observação participante, é fundamental selecionar o instrumento metodológico que iremos utilizar para registar os dados recolhidos através da observação. Com base nisso, optamos pelas notas de campo - um instrumento que consiste na elaboração de

“registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações” (Spradley, 1980 citado por Esteves, 2008: 88) e que tem como intuito conceber um relato escrito do que o investigador vivenciou durante a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Importa ainda salientar que no nosso estudo além de termos recorrido às “anotações condensadas” – apontamentos efetuados durante a observação através de um bloco de notas -, com base nestas, bem como na nossa memória as notas de campo transformaram-se em registos escritos (Esteves, 2008).

2.4. Tratamento e análise dos dados recolhidos

Com base na questão de partida, bem como nos objetivos da investigação nos dias 6, 11, 13, 19 e 21 de setembro procedemos à implementação de experiências educativas que consistiram na exploração livre de materiais estruturados (livro de cartão, peluche e um carrinho) e versáteis (copos de iogurte, rolos de papel e caixas de cartão).

Das observações realizadas resultaram 35 registo descritivos: 17 advieram das interações estabelecidas entre os sujeitos de investigação com os materiais estruturados e 18 emergiram das interações realizadas entre os mesmos sujeitos de investigação e os materiais versáteis.

Após o registo das observações realizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2015) dos dados recolhidos através da aplicação de um sistema de categorias que resultou da interação entre a análise efetuada e a revisão de literatura. Assim, no quadro seguinte (quadro 4), são apresentados os indicadores de análise, bem como a sua definição.

Quadro 4. *Indicadores de análise e sua definição*

Categorias	Definição
1.Olhar	A criança dirige a vista no sentido do objeto.
2.Experimentar	A criança realiza ações através do contacto direto com o material.
3.Agarrar	A criança segura o objeto através dos órgãos dos sentidos, ou seja, toma posse do objeto;
4.Movimentar	A criança desloca um objeto de um lado para o outro.

5.Apanhar e/ou pousar	Ação realizada pela criança com o intuito de apanhar e/ou pousar algo.
6.Manipular	Mover e/ou mexer o objeto com mãos;
7.Verbalizar	A criança exprime algo através da fala durante o contacto com o objeto.

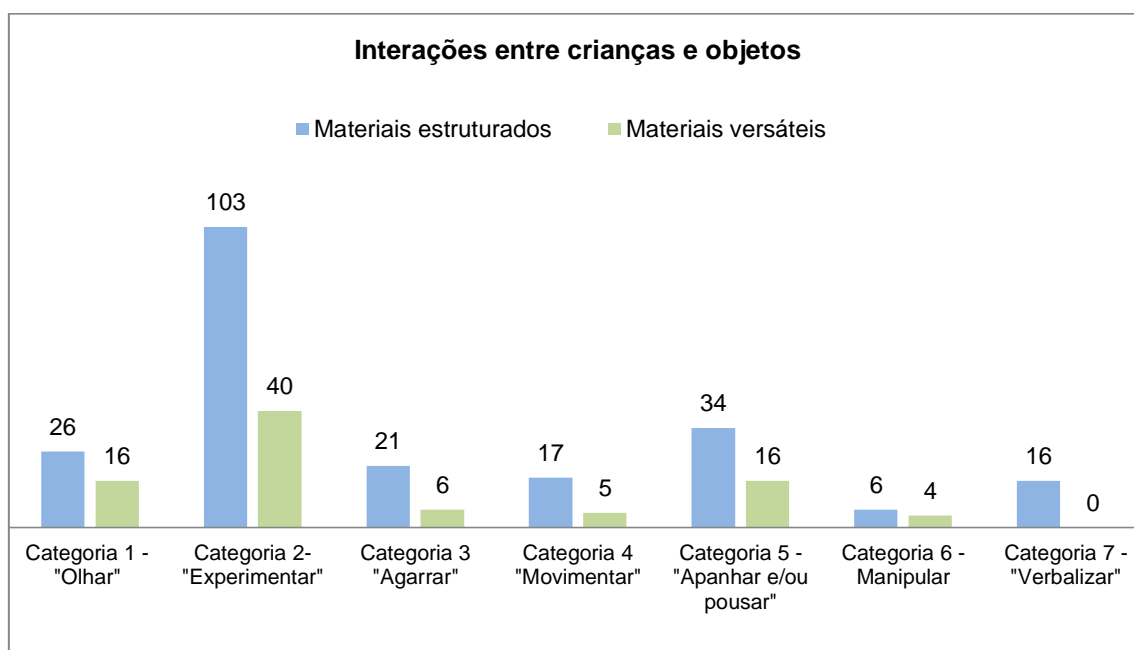
Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentámos e discutimos os resultados obtidos, relativamente à interação que os sujeitos de investigação – “Beatriz” e “Francisco” - estabeleceram com os materiais estruturados - livro, peluche, carrinho - e com os materiais versáteis - copos de iogurte, rolos de papel e caixas de cartão.

No total foram recolhidas 310 evidências, sendo que 223 advieram das interações estabelecidas com os materiais estruturados e 87 resultaram da interação das crianças com os materiais estruturados.

Vejamos o quadro seguinte onde explicitamos as interações que as crianças “Beatriz” e “Francisco” estabeleceram com os materiais estruturados e com os materiais versáteis.

Gráfico 1. *Interações entre os sujeitos de investigação e os materiais estruturados e versáteis*



Analisando o gráfico anterior, concluímos que relativamente aos materiais estruturados as evidências recolhidas foram organizadas em 7 categorias: 26 na categoria 1; 103 na categoria 2; 21 na categoria 3; 17 na categoria 4; 34 na categoria 5; 6 na categoria 6 e 16 na categoria 7. Quanto aos materiais versáteis as 87 evidências foram distribuídas por 6 categorias, pois a verbalização foi uma interação que não foi verificada, o que não significa que em outras explorações não pudesse vir a ser

realizada. No que concerne à categorização das evidências 16 foram integradas na categoria 1; 40 na categoria 2; 6 na categoria 3; 5 na categoria 4; 16 na categoria 5; e 4 na categoria 6.

Posto isto, importa ainda salientar que, relativamente às interações estabelecidas quer com os materiais estruturados, quer com os materiais versáteis a categoria 2, 5 e 1, respetivamente, foram as interações mais realizadas pelos sujeitos de investigação e a categoria 6 foi a que menos se constatou.

No que respeita aos três materiais estruturados colocados à disposição das crianças, no quadro seguinte (quadro 5) apresentamos algumas evidências das interações realizadas em cada uma das categorias definidas aquando da análise de conteúdo.

Quadro 5. *Evidências das interações que as crianças estabeleceram com os materiais estruturados*

Categorias	Evidências
1.Olhar	<p>a. “observa a capa” (observação n.º2 – apêndice 4);</p> <p>b. “olha para o menino que está à sua frente a mover o carrinho sobre a mesa” (observação n.º2 – apêndice 7);</p> <p>c. “olha para o peluche que está sentado no chão” (observação n.º2 – apêndice 6);</p>
2.Experimentar	<p>a. “deita o peluche sobre as suas pernas” (observação n.º 1 – apêndice 5)</p> <p>b. “empurra o carrinho com a mão na parte superior” (observação n.º 1 – apêndice 8);</p> <p>c. “folheia-o do início para o fim ... e do fim para o início” (observação n.º 3 – apêndice 4);</p>
3.Agarrar	<p>a. “segura o peluche nos braços como se fosse um “bebé”” (observação n.º 1 – apêndice 6);</p> <p>b. “segurando-o (livro) com as duas mãos como se fosse um chapéu” (observação n.º 1 – apêndice 7);</p> <p>c. “segurando o carrinho pela parte superior” (observação n.º 1 – apêndice 8);</p>
4.Movimentar	<p>a. “desloca-se com o livro por baixo do braço” (observação n.º 3 – apêndice 3);</p> <p>b. “A “Beatriz” desloca-se pela sala com o peluche” (observação n.º 1 – apêndice 6);</p> <p>c. “O “Francisco” vai buscar o carro” (observação n.º 1 – apêndice 7);</p>
5.Apanhar e/ou pousar	<p>a. “pousa o livro sobre a mesa” (observação n.º 3 – apêndice 4);</p> <p>b. “pega no peluche” (observação n.º 1 – apêndice 5);</p> <p>c. “pega no carrinho com as duas mãos” (observação n.º 2 – apêndice 7);</p>

6.Manipular	a. “manipula-o” (peluche) (observação n.º 1 – apêndice 5); b. “manipula-o” (livro como ser de um leque se tratasse) (observação n.º 1 – apêndice 7); c. “agita-o” (carrinho)”(observação n.º 1 – apêndice 8);
7.Verbalizar	a. “O sapo. Sapo, sapo, sapo.” (observação n.º 3 – apêndice 3); b. “Vai fazer Ohoh! Vai nanar”. (observação n.º 2 – apêndice 5); c. “brum, brum, brum ” (observação n.º 1 – apêndice 7);

Quanto aos objetos versáteis disponibilizados, apresentamos, no quadro 6 as evidências que consideramos mais significativas, a título de exemplo.

Quadro 6. *Evidências das interações que as crianças estabeleceram com os materiais estruturados*

Categorias	Evidências
1.Olhar	a. “observa um rolo que desliza no chão” (observação n.º 3 – apêndice 11); b. “olha para as caixas que se encontram espalhas pelo chão” (observação n.º1 – apêndice 13); c. “observa os copinhos a caírem” da caixa (observação n.º 2 – apêndice 15);
2.Experimentar	a. “com a mão fechada, coloca as suas mãos na parte interior de cada um dos copos” (observação n.º 1 – apêndice 9); b. “com um movimento do pé direito faz um rolo de papel rolar no chão” (observação n.º 1 – apêndice 12); c. “pega na caixa das bolachas da sala e coloca-a dentro da “caixa de Nestum” ... faz movimentos nas abas de modo a tentar fechar a “caixa de Nestum” com a outra no seu interior” (observação n.º1 – apêndice 14);
3.Agarrar	a. “segura o rolo de papel na boca” (observação n.º 2 – apêndice 11); b. “segundando-a (caixa) com a mão direita na parte lateral” (observação n.º 4 – apêndice 13);
4.Movimentar	a. “a criança desloca-se até à bancada ... e coloca os dois copinhos sobre esta” (observação n.º 1 – apêndice 10) b. “desloca-se do local onde estava e aproxima-se do rolo” (observação n.º 2 – apêndice 12) c. “vai buscar uma caixa” (observação n.º 4 – apêndice 13)
5.Apanhar e/ou pousar	a. “apanha dois copos de iogurte do chão” (observação n.º 1 – apêndice 9) b. “apanha dois rolos do chão” (observação n.º 1 – apêndice 11) c. baixa-se e pousa a caixa no chão” (observação n.º2 – apêndice 14)

6.Manipular	<ol style="list-style-type: none"> 1. “manipula dois copinhos de iogurte com as mãos” (observação n.º 2 – apêndice 10) 2. “faz movimentos com a colher dentro do objeto (copo de iogurte)” (observação n.º 1 – apêndice 10) 3. “manipula uma “caixa de Nestum” com as duas mãos” (observação n.º 2 – apêndice 15)
--------------------	---

Perante o que exposto pode-se inferir que, embora tenhamos verificado algumas diferenças no que respeita ao tipo de interação que as crianças estabeleceram com os objetos, apesar de tudo não constatámos diferenças, pelo menos significativas, relativamente ao tipo de material disponível. Os resultados corroboram o que os autores que pesquisámos referem, salientando a importância da exploração de objetos diversos para o desenvolvimento da criança.

Capítulo IV - Conclusão

Chegados à fase final da presente investigação torna-se importante recordar a questão de partida: “Que tipo de interações as crianças de dois anos de idade estabelecem com objetos estruturados e objetos versáteis em contexto de creche?”, bem como os objetivos da nossa investigação: (i) compreender o tipo de interação entre criança-objeto; (ii) caracterizar o tipo de interação entre criança e objeto (material estruturado e material versátil) e (iii) refletir sobre a importância da exploração livre dos materiais para o desenvolvimento da criança.

Após a análise dos resultados obtidos podemos inferir que, tal como nos diz a literatura, as crianças apresentam uma sede sensorial que as leva a explorar os objetos de uma forma espontânea e autónoma, não sendo por isso necessário que os adultos intervenham para indicar às crianças a forma como poderão explorar os objetos disponibilizados.

Relativamente à forma de interação verificou-se que as crianças interagem com os diferentes materiais com o seu corpo e através dos seus sentidos, tendo-se verificado ações como: olhar, experimentar, agarrar, apanhar e/ou pousar, movimentar, manipular e verbalizar.

Em suma, podemos concluir que o ensaio investigativo implementado permite inferir que o recurso a objetos estruturados e objetos versáteis em contexto de creche possibilitam um conhecimento sobre as características dos materiais e, por isso os agentes educativos, nomeadamente o educador de infância, têm o papel de proporcionar às suas crianças uma panóplia de materiais sejam eles estruturados ou versáteis, pois ambos podem assumir um papel preponderante no desenvolvimento da criança.

Considerações finais

Atualmente ser professor é muito mais do que conduzir o processo de aprendizagem (Ponte, 2002). O docente, no seu quotidiano, depara-se com uma série de situações problemáticas às quais tem de responder (Ponte, 2002). Normalmente, esses obstáculos são solucionados com base na prática que o professor vai adquirindo com o decorrer do tempo, mas de acordo com Ponte (2002) essas resoluções podem não produzir os resultados mais profícuos. É, preciso ir mais além, e ir mais além significa, para o autor mencionado, refletir, questionar, avaliar, argumentar e reformular. É, portanto, necessário realizar experimentações e, por isso, investigar é fundamental, pois é, a partir desse processo que se irá gerar conhecimento que fundamentará as nossas atitudes (Ponte, 2002).

Tal como defende Stenhouse (1975, citado por Alarcão, 2001) ao investigar, o professor conjectura e testa hipóteses com base na sua própria prática. Trata-se, portanto, de uma atividade na qual o docente está intimamente implicado e por esse facto é considerado um exercício bastante pertinente, pois promove o seu desenvolvimento profissional. Com base na atividade investigativa, o profissional irá adotar novas estratégias de ensino, mas também novas atitudes perante um determinado problema (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2001).

Assim sendo, conclui-se que cada sala de aula deve ser vista como um laboratório ao qual pertence uma comunidade científica que, neste caso, é representada pelo professor (Stenhouse, 1975 citado por Alarcão, 2001).

Apesar de tudo o que foi mencionado é de destacar que, embora a investigação seja uma atividade pertinente, este exercício não deve ser realizado frequentemente, pois uma verdadeira investigação requer tempo, empenho e dedicação (Ponte, 2002).

Investigar implica um grande envolvimento do professor, proporcionando uma experiência que o conduzirá ao encontro de soluções para um problema que o intriga, mas esse resultado só será conseguido se ele assumir o papel principal (Ponte, 2002).

A concretização de uma pesquisa é algo que merece um importante destaque na prática docente. No entanto, importa mencionar que uma investigação pressupõe a partilha pública dos resultados advindos dessa experiência pois, só depois de o trabalho ser apreciado e avaliado é que poderá incorporar o património de um grupo (Ponte, 2002).

A integração do trabalho investigativo num património de cultura é uma das

razões apontadas por Ponte (2002) sobre a importância do professor investigar, pois esse trabalho além de contribuir para a construção de conhecimento, pode ser o mote para a adoção de atitudes perante circunstâncias semelhantes, bem como a base para a realização de uma nova pesquisa consubstanciando, assim numa reflexão crítica sobre outras questões educativas.

Como ilação final de todo o trabalho é de mencionar que embora nos tenhamos deparado com inúmeras dificuldades durante a sua concretização, o estudo investigativo que aqui apresentámos, contribuiu bastante para o nosso desempenho pessoal e profissional, pois possibilitou o desenvolvimento de saberes acerca da problemática na qual nos debruçámos, bem como para o desenvolvimento de capacidades e competências inerentes à realização de uma investigação.

Além disto, não podemos deixar de referir que a investigação realizada contribuirá para reformulação da nossa própria prática enquanto profissionais de educação, mas pode, ainda, constituir um ponto de partida para a realização de outros estudos.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Azevedo, S. (2011). *O papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, Portugal.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação; uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, G (2009). Trajetória formativa: entrelaçando saberes... Estudo do meio como lugar de aprendizagem do/discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14 (3), 713-726.
- Costa, I. Neves, I. & Pequito, P. (2014). Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens - ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. *Avaliação: Desafios e Riscos*, 223-240.
- Dias, I. (2014). De Bebê a Criança: Caraterísticas e Interações. *Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos*, 6 (11), 158-172. Obtido em setembro 7, 2017, em https://www.researchgate.net/publication/279931817_De_bebe_a_crianca_carateristicas_e_in_teracoes
- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (3), 9-24. Obtido em setembro 12, em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483/288>
- Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da Criança – 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noésis*, (18), pp. 64-66.
- Graça, I. (2015). *A Detecção de Crianças para a Intervenção Precoce na Creche: Barreiras Percecionadas pelos Educadores de Infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Portugal.

- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos – o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. (16.^a ed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hohmann, M. Banet, B. & Weikart, D. (1984). *Criança em acção*. (3.^aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kartz, L. & Chard, S. (1997). *Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2011). *Trabalho por Projecto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, A. (2014). *A Aprendizagem Ativa no Jardim de Infância e na Creche: explorando e descobrindo através da água e dos materiais*. Relatório de Estágio, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal.
- Papalia, E. Olds, S. & Feldman R. (2006). *Desenvolvimento humano*. (8.^a ed). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas do ProfMat 2003*. Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.). *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidade da Coruña.
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades práticas e educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2000). *Infância e Educação – Investigação e Práticas: Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de formação teóricas e práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade. *Humanidades e Inovação*, 4, (1), 56-65.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantário: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.^aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, R (2013). *Estratégias do educador para a gestão do comportamento das crianças*. Relatório de Estágio, Instituto Superior Politécnico de Gaya – Escola Superior de Educação de Santa Maria, Portugal.

Simth, P. Cowie, H & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tavares, J. Pereira, A.S. Gomes, A.A. Monteiro, S. M. Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Toscano, P. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula*. Relatório Final, Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal.

Legislação consultada

Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 167 – I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I Série*.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Material estruturado

Livro







Peluche



Carrinho



Apêndice 2 – Material versátil



Apêndice 3 – Notas de campo - Interações “Francisco” – livro

- Observação n.º1

Data:6 de setembro de 2017

Observação: A investigadora segura um livro. A “Maria” diz ao “Francisco” “Olha que lindo!”. O “Francisco”, sentado no chão, pega no livro e folheia-o. Observa as imagens e vira as páginas, até ao fim. Quando chega ao fim, fecha o livro e abre-o novamente. Volta a fechar e a abrir. De seguida, ainda sentado coloca o livro debaixo do braço. Volta a abrir o mesmo. Entretanto aparecem mais duas crianças. As três observam as imagens, até que a “Maria” tira o livro ao “Francisco”. Este fica sentado. Posteriormente, o “Francisco” vai ter com a “Maria”, que já se sentou no chão, e olha para o livro que ela estava a ver. O “Francisco” senta-se ao lado da “Maria” e observa. A “Maria” folheia o livro e o “Francisco” observa.

- Observação n.º2

Data:13 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” pega no livro e senta-se no chão. Com as pernas esticadas, o “Francisco” coloca o livro sobre estas. De seguida, coloca o livro no chão e levanta-se. Posteriormente, o “Francisco” volta a senta-se no chão. Abre o livro e coloca-o sobre a cabeça. Um menino observa o “Francisco” e diz-lhe: “Deixa ver!” e o “Francisco” diz “Não!”. Ao mesmo tempo que lhe responde o “Francisco” vira o livro para o menino e diz-lhe: “Casa.”

Observação: A “Maria” vê o livro e diz: “O livro” e o “Francisco”, encostado ao colo da investigadora, diz: “Aqui já!” A “Maria” vai buscar o livro que estava no chão e leva-o ao “Francisco”. O “Francisco”, sentado à mesa, abre o livro, olha para uma imagem, aponta com o dedo e diz “O sapo. Sapo, sapo, sapo.” O “Francisco” levanta-se, pega no livro na mão e desloca-se. Um menino aproxima-se do “Francisco”. Agarra o livro e tenta tirar-lho, mas o “Francisco” diz: “Não, não, não.” O menino fica a olhar para o João e este desloca-se com o livro por baixo do braço, até que se senta no chão. O menino aproxima-se, novamente, do “Francisco” e senta-se ao seu lado. O “Francisco”, com o livro sobre as pernas, folheia as páginas e observa as imagens. De seguida, o “Francisco” entrega o livro ao menino, que estava sentado ao seu lado a observar o que ele estava a fazer, e vai brincar com outros objetos.

Apêndice 4 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – livro

- Observação n.º1

Data: 6 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” pega no livro que estava no chão, mas o “Francisco” tira-lho. Ela tenta tirar-lho, mas não conseguiu. O “Francisco” desloca-se uns passos e a “Beatriz” fica no mesmo sítio e olha para o “Francisco”. Este senta-se no chão a observar. A “Beatriz” aproxima-se e, em pé, em frente ao “Francisco” observa as imagens.

- Observação n.º2

Data: 6 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” pega no livro e abre-o. Olha para a mestranda e diz “pó-pó!”. De seguida, afasta-se da investigadora, e senta-se. Com o livro sobre as pernas folheia-o, observa e fecha o livro. Abre novamente o livro, folheia-o até ao fim e fecha-o. Observa a capa. Abre o livro e folheia-o, ao mesmo tempo que observa o meio envolvente. Um menino aproxima-se e tenta tirar-lhe o livro, mas a “Beatriz” segura-o com as duas mãos. A “Beatriz” segurando o livro vai para outro local, mas ao mesmo tempo que se desloca folheia o livro e observa. De seguida senta-se no chão e coloca o livro sobre as pernas. Volta a folhear e a observar as imagens. Entretanto o livro cai-lhe. A “Beatriz” pega nele e continua a folheá-lo. O livro volta a cair e a “Beatriz” agarra-o em frente ao tronco e desloca-se para um outro local, mas leva o livro consigo. A “Beatriz” para e coloca o livro na boca. De seguida senta-se, abre o livro. Folheia as páginas e observa. De seguida coloca o livro em frente à cara, até que diz “Ah, Ah, Ah, Ah”. Fecha o livro e abre. Com o livro sobre as pernas, bate com as mãos no mesmo, até que coloca o livro no chão. Observa e volta a pegar no livro na mão. A “Beatriz” movimenta-se com o livro na mão. Encontra uma bola de plástico pelo caminho e deita-se sobre esta, segurando o livro na mão direita.

Observação: A “Beatriz” pega no livro e desloca-se até à mesa. A “Beatriz” pausa o livro sobre a mesa e observa as imagens deste. De seguida, a “Beatriz” fecha o livro, mas abre-o novamente e folheia-o. A “Beatriz” pega no livro e senta-se ao lado da mestrande. A “Beatriz” coloca o livro na posição vertical, ou seja, em frente ao seu tronco. Decorridos alguns segundos, pausa o livro sobre a mesa, abre-o e observa. De seguida, folheia-a às páginas até ao fim. Abre novamente o livro, observa as imagens e folheia-o do fim para o início. Fecha o livro e folheia-o do início para o fim e do fim para o início. De seguida, volta a folhear o livro, mas para durante alguns segundos numa imagem. A “Beatriz” aponta com o dedo para um “bebé peluche” presente numa ilustração e, olhando para a mestrande diz: “Oh!”. Perante isto a investigadora, diz-lhe “É o bebé?” e a “Beatriz” e diz “É a petal!”. “É a chupeta!” diz a investigadora. “Sim!” – respondeu a “Beatriz”. A “Beatriz” observa a imagem até que a auxiliar diz “Vamos arrumar!” e a “Beatriz” fecha o livro, levanta-se e arruma o livro.

Apêndice 5 – Notas de campo - Interações “Francisco” – peluche

- Observação n.º1

Data: 6 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco”, sentado ao lado da investigadora, observa o peluche que estava no seu colo e carrega no botão “2”. De seguida, pega no peluche e senta-o no seu colo. Ao mesmo tempo que vai observando o meio envolvente vai carregando alternadamente nos botões “1,2 e 3”. Posteriormente deita o peluche sobre as suas pernas e observa-o durante alguns segundos. Depois segura o peluche por uma perna, levanta-se e fica com o peluche nos braços até que pousa o peluche no chão. Observa o meio em redor e pega, novamente, no peluche. Volta a deitá-lo no chão. Pega no peluche. Segura-o nos seus braços e coloca a cara do peluche sobre o rosto da investigadora, que estava sentada no chão, como se este estivesse a dar um beijo.

- Observação n.º2

Data: 11 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” pega no peluche com as mãos. Em pé, segura o peluche, manipula-o, agarra-o, abraça-o e, de seguida atira-o para o chão.

- Observação n.º3

Data: 13 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” pega no peluche, abraça-o em frente ao tronco e diz “Vai fazer Ohoh! Vai nanar!”. O “Francisco” deita o peluche com o rosto voltado para cima.

Apêndice 6 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – peluche

- Observação n.º1

Data: 6 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” pega no peluche ao colo. Carrega nos botões. Segura o peluche nos braços encostando-o ao seu rosto. A Matilde desloca-se pela sala com o peluche. De seguida agarra o peluche pelas pernas. Este cai e a “Beatriz” diz “Atão!” A “Beatriz” pega no peluche e segura-o no braço. Com a outra mão, agarra o peluche pelo pescoço e com o peluche deitado, segura-o nos braços como se fosse um bebé. O peluche cai e a “Beatriz” diz “Ai, ai, ai”. A “Beatriz” pega no peluche, segura-o nos braços e senta-se no chão. A “Beatriz” deita o peluche no chão ao seu lado.

- Observação n.º2

Data: 6 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” olha para o peluche que está sentado no chão ao lado da “Mariana”. A “Beatriz” aproxima-se do peluche e agarra-o com uma mão pelo ombro. A “Beatriz” afasta-se com o peluche. A “Mariana” permanece sentada no mesmo local a observar a “Beatriz” e o peluche. A “Beatriz” para e olha para a “Mariana”. De seguida, aproximou-se da “Mariana” e entrega-lhe o peluche.

Apêndice 7 – Notas de campo - Interações “Francisco” – carrinho

- Observação n.º1

Data: 6 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” pega num carrinho que está no chão. Sentado no chão manipula-o com as mãos. De seguida empurra o carrinho e larga-o, o que faz com que este se desloque. Enquanto o carrinho se movimenta o “Francisco” diz “pi-pi”. O “Francisco” vai buscar o carro, segurando-o com a mão direita pela parte superior do mesmo. Posteriormente fá-lo movimentar-se, atira-o e diz “brum, brum, brum, brum”. O “Martim” que, entretanto se aproximou, vai buscar o carro e entrega-o ao “Francisco”. O “Francisco” pega nele. Coloca-o no chão e empurra-o com a mão, fazendo-o deslocar. A “Inês” aproxima-se e tira o carrinho ao “Francisco”. Este permanece sentado a observar. De seguida, ela entrega o carrinho ao João e este recebe-o. O “Francisco” continua a empurrar o carrinho com a mão. O “Martim” pega no carrinho e o “Francisco” observa. Decorridos poucos segundos, o “Francisco” pega no livro, que estava no chão, e folheia-o. “Olha aqui!” diz-lhe a “Mariana”. O “Martim” pega no carrinho e, sobre o livro que o “Francisco” estava a observar, movimenta-o. De seguida o “Francisco” atira o carrinho ao chão e segura no livro. Posteriormente, o “Francisco” segura o livro debaixo do braço até que o mete na boca. O “Francisco” volta a colocar o livro sobre as suas pernas e abre-o, folheia as páginas sem olhar para as imagens. Posteriormente observa as imagens e coloca-o na cabeça, segurando-o com as duas mãos, uma de cada lado, como se fosse um chapéu. Com o livro em frente da cara espreita pela parte superior e diz “cu-cu”. Com o livro debaixo do braço, o “Francisco” levanta-se e vai ver uma menina que, entretanto começou a chorar. Observa e volta ao sítio onde estava sentado. Segurando o livro com a mão direita, manipula-o, próximo do seu rosto como se de um leque se tratasse. O “Francisco” deixa de movimentar o livro e observa o meio, ao mesmo tempo que abre e fecha o livro. De seguida pousa o livro no chão. Pega nele e atira-o, ficando sentado do mesmo local.

- **Observação n.º2**

Data: 11 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” pega no carrinho, coloca-o sobre a parede e, com a mão direita na parte superior do objeto, desloca-o da esquerda da direita, até que para. Troca o carinho de mão, ou seja, passa o objeto para a mão esquerda e desloca-o no sentido da esquerda para a direita. O “Francisco” para. Pega no carrinho com as duas mãos, manipula-o e, de seguida pega no carrinho na mão direita e desloca-se da esquerda para a direita com o carrinho sobre a parede. No fim, senta-se no chão, e atira o carrinho ao chão.

- **Observação n.º3**

Data: 13 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco”, sentado à mesa, olha para o menino que está à sua frente a mover o carrinho sobre a mesa.

Apêndice 8 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – carrinho

- Observação n.º1

Data: 6 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” observa um carrinho. Pega no mesmo com as mãos e agita-o. A “Beatriz” baixa-se um pouco e segurando o carrinho pela parte superior, fá-lo movimentar-se no chão. De seguida, pega no carrinho e desloca-se até à mesa e, nesta, movimenta-o ao mesmo tempo que se vai deslocando. A “Beatriz” coloca o carrinho no chão. Coloca-se de joelhos e, gatinhando, empurra o carrinho com a mão na parte superior. A “Beatriz” pega no carrinho com as duas mãos, segura-o em frente ao tronco e diz “OH, OH ,OH”. Dá alguns passos assim, até que pousa o carrinho no chão.

- Observação n.º2

Data: 11 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” pega no carrinho numa mão ao mesmo tempo, segura um balde de praia na outra. A “Beatriz” movimenta-se até à auxiliar com os dois objetos, mas quando chega à auxiliar entrega-lhe o carrinho.

- Observação n.º3

Data: 13 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” pega no carrinho do chão e, segurando-o com as duas mãos encosta-o ao tronco, e manipula-o.

Apêndice 9 – Notas de campo - Interações “Francisco” – copos de iogurte

- Observação n.º1

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” apanha dois copos de iogurte do chão. De seguida, com a mão fechada, coloca as suas mãos na parte interior de cada um dos copos. O “Francisco” olha para as suas mãos e, em seguida olha para a investigadora e sorri.

- Observação n.º2

Data: 21 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” apanha um copo de iogurte que estava no chão. De seguida, segurando o copo com uma mão, leva uma das extremidades da parte inferior do objeto à boca e trinca o material.

Apêndice 10 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – copos de iogurte

- Observação n.º1

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” pega num copo de iogurte e manipula-o com as duas mãos. De seguida, a “Beatriz”, através de movimentos da cabeça e do corpo, observa o espaço à sua volta. A criança pega num copo de iogurte igual ao que já segurava. Com um copo em cada mão, a “Beatriz” olha para os dois copinhos. De seguida, leva um copo de iogurte à boca, e inclina-o sobre esta. Posteriormente, a criança desloca-se até à bancada, onde se encontra o lavatório. Coloca os dois copinhos sobre esta. De seguida pega numa colher de plástico que ali estava e coloca-a dentro do copinho. Faz movimentos com a colher dentro do objeto. Leva a colher à boca e volta a colocar no mesmo copo, como se estivesse a tirar algo do interior. Repete este procedimento várias vezes até que muda de copo. A “Beatriz” repete os passos anteriores no outro copo.

- Observação n.º2

Data: 21 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz”, sentada debaixo da mesa, manipula dois copinhos de iogurte com as mãos.

Apêndice 11 – Notas de campo - Interações “Francisco” – rolos de papel

- Observação n.º1

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” apanha dois rolos iguais do chão. Com um rolo em cada mão, faz um movimento com as mãos de modo a ficar um objeto sobre o outro. O “Francisco” observa os rolos e em seguida atira-os para o chão.

- Observação n.º2

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” apanha um rolo de papel do chão. A criança olha para o objeto e de seguida, coloca uma das extremidades na boca. O “Francisco” tenta fechar um órgão, o material cede, ficando um pouco mais achatado. Durante alguns segundos o “Francisco” segura assim o objeto, até que com o auxílio da mão o tira da boca. Posteriormente, o “Francisco” com o rolo na mão aproxima-o do olho direito, e observa o que está à sua frente como se estivesse a olhar por um telescópio.

Observação n.º3

Data: 21 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” observa um rolo que desliza no chão.

Apêndice 12 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – rolos de papel

- Observação n.º1

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” pega num dos rolos de papel, que tem uma abertura maior, e coloca-o no seu pulso. A “Beatriz” observa o rolo no pulso. De seguida, a “Beatriz”, com a mão contrária, segura o rolo e move-o de cima para baixo e de baixo para cima. Posteriormente, a “Beatriz” tira o rolo do pulso e, segurando o objeto numa mão, movimenta o braço até levar o objeto até ao rosto. A “Beatriz” olha pelo rolo de papel. Posteriormente, a “Beatriz” desloca-se até ao caixote do lixo, presente na sala, e coloca o rolo no seu interior.

- Observação n.º2

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” com um movimento do pé direito faz um rolo de papel rolar no chão. A “Beatriz” observa o rolo a movimentar-se. De seguida, desloca-se do local onde estava e aproxima-se do rolo. A “Beatriz” observa o rolo e realiza movimentos com o pé direito, até que o impulsiona e este bate no rolo, fazendo-o “rebolar”. O impulso é realizado na parte lateral do objeto.

Apêndice 13 – Notas de campo - Interações “Francisco” – caixas de cartão

- Observação n.º1

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” olha para as caixas que se encontram espalhadas pelo chão.

- Observação n.º2

Data: 21 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” dá um pontapé na “caixa de cereais” e esta movimenta-se. O “Francisco” observa a caixa a “rolar”.

- Observação n.º3

Data: 21 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” sentado no chão, com as pernas esticadas, pega na “caixa de cereais”. Ao mesmo tempo que a manipula com as duas mãos em frente ao tronco, observa o seu exterior.

- **Observação n.º4**

Data: 21 de setembro de 2017

Observação: O “Francisco” observa para um menino que segura com a mão um caixa na cabeça. O “Francisco” olha para o chão e vai buscar uma caixa. A criança pega na “caixa amarela das bolachas, e segurando-a com a mão direita na parte lateral, coloca a caixa verticalmente sobre a sua cabeça.

Apêndice 14 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – caixas de cartão

- Observação n.º1

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” pega na “caixa de Nestum” e coloca-a sobre a mesa. Em pé, a “Beatriz” abre e fecha as abas da parte superior da caixa várias vezes. A “Beatriz” observa as suas experimentações. De seguida, a “Beatriz” olha para a caixa de plástico das bolachas que estava em cima da mesa. A “Beatriz” pega na caixa das bolachas da sala e coloca-a dentro da “caixa de Nestum”. De seguida, a “Beatriz” faz movimentos nas abas de modo a tentar fechar a “caixa de Nestum” com a outra no seu interior.

- Observação n.º2

Data: 21 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” pega numa caixa que está no chão com as duas mãos. Em pé, observa-a sem a movimentar. Passados alguns segundos, a “Beatriz” e baixa-se e pousa a caixa no chão.

Apêndice 15 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – copos de iogurte e uma caixa de cartão

- Observação n.º1

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz”, sentada no chão, envolve-se numa interação com uma “caixa de Nestum” e com três copinhos de iogurte todos iguais. A “Beatriz” coloca um copo de cada vez dentro da caixa. Em seguida, com a abertura da caixa um pouco inclinada para si coloca a mão no interior da caixa tira um copo e coloca-o no chão. Volta a colocar a mão no interior da caixa e tira outro copo colocando este ao lado do outro que já tinha retirado. A “Beatriz” volta a colocar a mão no interior e tira o copo e coloca-os lado a lado. Posteriormente, a “Beatriz” coloca os três copinhos, novamente, dentro da caixa e, de seguida tira os copinhos para o exterior. Com os copos já no exterior da caixa, a “Beatriz” de pega num copo, leva-o à boca e trinca uma extremidade da parte inferior.

- Observação n.º2

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz”, sentada no chão, manipula a “caixa de Nestum” com as duas mãos. De seguida, coloca cinco copinhos de iogurte dentro da caixa. Posteriormente, a “Beatriz” segura a caixa com as duas mãos e vira-a ao contrário. A “Beatriz” e observa os copinhos a caírem. De seguida, olha para o interior da caixa.

Apêndice 16 – Notas de campo - Interações “Beatriz” – copos de iogurte e rolos de papel

- Observação n.º1

Data: 19 de setembro de 2017

Observação: A “Beatriz” apanha um rolo de papel, dos que têm a abertura mais larga, e coloca-o no seu pulso. De seguida, olha para o chão e pega num copinho de iogurte. Com o copinho numa mão e o rolo na outra mão, a “Beatriz” desloca-se até à mesa da área da cozinha e senta-se na cadeira. A “Beatriz” poussa o copinho sobre a mesa, mas continua com o rolo no pulso.

Apêndice 17 – Interações estabelecidas entre os sujeitos de investigação e os materiais estruturados (livro, peluche e carrinho)

Categorias	Número de evidências	Evidências
Olhar	26	<ol style="list-style-type: none"> 1. “observa as imagens” (observação n.º1 – apêndice 3) 2. “olha para o livro” (observação n.º1 – apêndice 3) 3. “observa a capa” (observação n.º2 – apêndice 4) 4. “observa o peluche” (observação n.º1 – apêndice 5) 5. “olha para o peluche que está sentado no chão” (observação n.º2 – apêndice 6) 6. “olha para o menino que está à sua frente a mover o carrinho sobre a mesa” (observação n.º2 – apêndice 7) 7. “observa o carrinho” (observação n.º1 – apêndice 8)

Categorias	Número de evidências	Evidências
Movimentar	17	<ol style="list-style-type: none"> 8. “desloca-se com o livro por baixo do braço” (observação n.º 3 – apêndice 3) 9. “A “Beatriz” aproxima-se do “Francisco” “(menino que lhe tirou o livro) (observação n.º 3 – apêndice 3) 10. “desloca-se para um outro local, mas leva o livro consigo” (observação n.º 2 – apêndice 4) 11. “A “Beatriz” ... desloca-se até à mesa” (com o livro) (observação n.º 3 – apêndice 4) 12. “A “Beatriz” desloca-se pela sala com o peluche” (observação n.º 1 – apêndice 6) 13. “A “Beatriz” afasta-se com o peluche” (observação n.º 2 – apêndice 6) 14. “O “Francisco” vai buscar o carro” (observação n.º 1 – apêndice 7) 15. Com o livro debaixo do braço “O “Francisco” levanta-se e vai ver uma menina ... volta ao sítio onde estava sentado” (observação n.º 1 – apêndice 7) 16. “desloca-se até à mesa (com o carrinho)” (observação n.º 1 – apêndice 8) 17. “gatinhado (empurra o carrinho)” (observação n.º 1 – apêndice 8)

Categorias	Número de evidências	Evidências
Manipular	6	<p>18. “manipula-o” (peluche) (observação n.º 1 – apêndice 5)</p> <p>19. “manipula-o” (livro como ser de um leque se tratasse) (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>20. “agita-o” (carrinho) (observação n.º 1 – apêndice 8)</p> <p>21. “manipula-o” (carrinho) (observação n.º 3 – apêndice 8)</p>

Categorias	Número de evidências	Evidências
Verbalizar	16	<p>22. “Não!” (observação n.º 2 – apêndice 3)</p> <p>23. “Casa.” (observação n.º 2 – apêndice 3)</p> <p>24. “Aqui já!” (observação n.º 3 – apêndice 3)</p> <p>25. “O sapo. Sapo, sapo, sapo.” (observação n.º 3 – apêndice 3)</p> <p>26. “Não, não, não.” (observação n.º 2 – apêndice 3)</p> <p>27. “pó, pó.” (observação n.º 2 – apêndice 4)</p> <p>28. “Ah, ah, ah, ah!.” (observação n.º 2 – apêndice 4)</p> <p>29. “Oh!.” (observação n.º 3 – apêndice 4)</p> <p>30. “É a peta.” ... “Sim” (observação n.º 3 – apêndice 4)</p> <p>31. “Vai fazer Ohoh! Vai nanar”. (observação n.º 2 – apêndice 5)</p> <p>32. “Atão!” (observação n.º 1 – apêndice 6)</p> <p>33. “Ai, ai, ai.” (observação n.º 1 – apêndice 6)</p> <p>34. “pi, pi ” (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>35. “brum, brum, brum ” (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>36. “cu-cu ” (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>37. “Oh, oh, oh!” (observação n.º 1 – apêndice 8)</p>

Categorias	Número de evidências	Evidências
Apanhar e/ou pousar	34	<p>38. “pega no livro” (observação n.º 1 – apêndice 3)</p> <p>39. “pousa o livro sobre a mesa” (observação n.º 3 – apêndice 4)</p> <p>40. “pega no peluche” (observação n.º 1 – apêndice 5)</p> <p>41. “pousa o peluche no chão” (observação n.º 1 – apêndice 5)</p> <p>42. “pega num carrinho que está no chão” (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>43. “pousa o livro no chão” (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>44. “pega no carrinho com as duas mãos” (observação n.º 2 – apêndice 7)</p> <p>45. “pega no carrinho com a mão direita” (observação n.º 2 – apêndice 7)</p>

Categorias	Número de evidências	Evidências
Agarrar	21	<p>46. “segurando o livro na mão direita”(observação n.º 1 – apêndice 4)</p> <p>47. “segura o peluche por uma perna” (observação n.º 1 – apêndice 5)</p> <p>48. “segura o peluche nos braços como se fosse um “bebé”” (observação n.º 1 – apêndice 6)</p> <p>49. “agarra-o com uma mão pelo ombro” (observação n.º 2 – apêndice 6)</p> <p>50. “segura o livro” (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>51. “segurando-o com as duas mãos como se fosse um chapéu” (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>52. “segurando o carrinho pela parte superior (observação n.º 1 – apêndice 8)</p> <p>53. “segurando-o (carrinho) com as duas mãos“ (observação n.º 3 – apêndice 8)</p>

Categorias	Número de evidências	Evidências
Experimental	103	<p>54. “coloca o livro debaixo do braço” (observação n.º 1 – apêndice 3)</p> <p>55. “com as pernas esticadas, o “Francisco” coloca o livro sobre estas” (observação n.º 2 – apêndice 3)</p> <p>56. “abre o livro ... coloca-o sobre a cabeça” (observação n.º 2 – apêndice 3)</p> <p>57. “O “Francisco” vira o livro para o menino” (observação n.º 2 – apêndice 3)</p> <p>58. “O “Francisco” sentado à mesa, abre o livro” (observação n.º 3 – apêndice 3)</p> <p>59. “com o livro sobre as pernas, folheia as páginas” (observação n.º 3 – apêndice 3)</p> <p>60. “entrega o livro ao menino que estava sentado ao seu lado” (observação n.º 3 – apêndice 3)</p> <p>61. “tenta tirar-lho” (o livro) (observação n.º 1 – apêndice 3)</p> <p>62. “o livro cai-lhe” (observação n.º 2 – apêndice 4)</p> <p>63. “coloca o livro na boca” (observação n.º 2 – apêndice 4)</p> <p>64. “coloca o livro em frente à cara” (observação n.º 2 – apêndice 4)</p> <p>65. “fecha o livro” (observação n.º 2 – apêndice 4)</p> <p>66. “coloca o livro no chão” (observação n.º 2 – apêndice 4)</p> <p>67. “bate com as mãos” (observação n.º 2 – apêndice 4)</p> <p>68. “coloca o livro na posição vertical” (observação n.º 3 – apêndice 4)</p> <p>69. “folheia-o do início para o fim ... e do fim para o início” (observação n.º 3 – apêndice 4)</p> <p>70. “aponta com o dedo para um “bebê peluche” presente uma ilustração” (observação n.º 3 – apêndice 4)</p> <p>71. “arruma o livro” (observação n.º 3 – apêndice 4)</p> <p>72. “senta-o (peluche) no seu colo” (observação n.º 1 – apêndice 5)</p> <p>73. “carregando alternadamente nos botões” (observação n.º 1 – apêndice 5)</p> <p>74. “deita o peluche sobre as suas pernas” (observação n.º 1 – apêndice 5)</p> <p>75. “coloca a cara do peluche sobre o rosto da investigadora” (observação n.º 1 – apêndice 5)</p> <p>76. “atira-o para o chão (o peluche)” (observação n.º 2 – apêndice 5)</p> <p>77. “deita o peluche com o rosto voltado para cima” (observação n.º 3 – apêndice 5)</p>

		<p>78. “entrega-lhe o peluche” (observação n.º 3 – apêndice 6)</p> <p>79. “atira o carrinho ao chão” (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>80. “empurra o carrinho e larga-o” (observação n.º 1 – apêndice 7)</p> <p>81. “coloca-o sobre a parede e, com a mão direita na parte superior, desloca-o da esquerda para a direita”(observação n.º 2 – apêndice 7)</p> <p>82. “troca o carrinho de mão”(observação n.º 2 – apêndice 7)</p> <p>83. “empurra o carrinho com a mão na parte superior” (observação n.º 1 – apêndice 8)</p> <p>84. “encosta-o ao tronco (o carrinho)” (observação n.º 3 – apêndice 8)</p>
--	--	--

Total de evidências recolhidas: 223

Apêndice 18 – Interações estabelecidas entre os sujeitos de investigação e os materiais versáteis (copos de iogurte, rolos de papel e caixas de cartão)

Categorias	Número de evidências	Evidências
Olhar	16	<p>85. “olha para as suas mãos (que estão dentro dos copos de iogurte)” (observação n.º1 – apêndice 9)</p> <p>86. “olha para os dois copinhos” (observação n.º 1 – apêndice 10)</p> <p>87. “observa os rolos” (observação n.º 1 – apêndice 11)</p> <p>88. “observa um rolo que desliza no chão” (observação n.º 3 – apêndice 11)</p> <p>89. “observa o rolo no pulso” (observação n.º1 – apêndice 12)</p> <p>90. “olha par as caixas que se encontram espalhas pelo chão” (observação n.º1 – apêndice 13)</p> <p>91. “observa a caixa a “rolar” ”(observação n.º 1 – apêndice 13)</p> <p>92. “observa um menino que segura com a mão uma caixa na cabeça” (observação n.º4 – apêndice 13)</p> <p>93. “observa o seu exterior (da caixa)” (observação n.º 3 – apêndice 13)</p> <p>94. “olha para o interior da caixa” (observação n.º 2 – apêndice 15)</p> <p>95. “observa os copinhos a caírem” da caixa (observação n.º 2 – apêndice 15)</p>

Categorias	Número de evidências	Evidências
Manipular	4	<p>96. “manipula dois copinhos de iogurte com as mãos” (observação n.º 2 – apêndice 10)</p> <p>97. “faz movimentos com a colher dentro do objeto (copo de iogurte)” (observação n.º 1 – apêndice 10)</p> <p>98. “manipula uma “caixa de Nestum” com as duas mãos” (observação n.º 2 – apêndice 15)</p>

Categorias	Número de evidências	Evidências
Agarrar	6	<p>99. “segurando o copo com uma mão” (observação n.º 2 – apêndice 9)</p> <p>100. “com a mão contrária segura o rolo” (observação n.º 1 – apêndice 12)</p> <p>101. segura o rolo de papel na boca (observação n.º 2 – apêndice 11)</p> <p>102. “segundando-a (caixa) com a mão direita na parte lateral” (observação n.º 4 – apêndice 13)</p> <p>103. “segura a caixa com as duas mãos” (observação n.º 2 – apêndice 15)</p>

Categorias	Número de evidências	Evidências
Movimentar	5	<p>104. “a criança desloca-se até à bancada ... e coloca os dois copinhos sobre esta” (observação n.º 1 – apêndice 10)</p> <p>105. “desloca-se até ao caixote do lixo, presente na sala (com o rolo na mão)” (observação n.º 1 – apêndice 12)</p> <p>106. “desloca-se do local onde estava e aproxima-se do rolo” (observação n.º 2 – apêndice 12)</p> <p>107. “vai buscar uma caixa” (observação n.º 4 – apêndice 13)</p> <p>108. “com um copinho numa mão e o rolo na outra ... desloca-se até à cozinha e senta-se” (observação n.º 1 – apêndice 16)</p>

Categorias	Número de evidências	Evidências
Apanhar e/ou pousar	16	<p>109. “apanha dois copos de iogurte do chão” (observação n.º 1 – apêndice 9)</p> <p>110. “apanha dois rolos do chão” (observação n.º 1 – apêndice 11)</p> <p>111. “apanha a “caixa de cereais” ” (observação n.º 2 – apêndice 13)</p> <p>112. “baixa-se e pousa a caixa no chão” (observação n.º 2 – apêndice 14)</p>

Categorias	Número de evidências	Evidências
Experimental	40	<p>113. “com a mão fechada, coloca as suas mãos na parte interior de cada um dos copos” (observação n.º 1 – apêndice 9)</p> <p>114. “trinca o material” (observação n.º 2 – apêndice 9)</p> <p>115. “pega numa colher de plástico ... e coloca-a dentro do copinho” (observação n.º 1 – apêndice 10)</p> <p>116. “atira-os (rolos de papel) para o chão” (observação n.º 1 – apêndice 11)</p> <p>117. “com um rolo em cada mão, faz um movimento com as mãos de modo a ficar um objeto sobre o outro” (observação n.º 1 – apêndice 11)</p> <p>118. “coloca uma das extremidades (rolo de papel) na boca” (observação n.º 2 – apêndice 11)</p> <p>119. “coloca-o no pulso (o rolo de papel) ... e move-o de cima para baixo e da baixo para cima” (observação n.º 1 – apêndice 12)</p> <p>120. “com um movimento do pé direito faz um rolo de papel rolar no chão” (observação n.º 1 – apêndice 12)</p> <p>121. “tira o rolo do pulso” (observação n.º1 – apêndice 12)</p> <p>122. “coloca o rolo no seu interior (caixote do lixo)” (observação n.º1 – apêndice 12)</p> <p>123. “dá um pontapé na “caixa de cerais” ”(observação n.º 1 – apêndice 13)</p> <p>124. “coloca a caixa verticalmente sobre a sua cabeça”(observação n.º 4 – apêndice 13)</p> <p>125. “abre e fecha as abas da parte superior da caixa” (observação n.º1 – apêndice 14)</p> <p>126. “pega na caixa das bolachas da sala e coloca-a dentro da “caixa de Nestum” ... faz movimentos nas abas de modo a tentar fechar a “caixa de Nestum” com a outra no seu interior” (observação n.º1 – apêndice 14)</p> <p>127. “coloca um copo de cada vez dentro da caixa” (observação n.º1 – apêndice 15)</p> <p>128. “com a abertura da caixa um pouco inclinada para si coloca a mão no interior da caixa, tira um copo e coloca-o no chão” (observação n.º1 – apêndice 15)</p> <p>129. “coloca três copinhos, novamente, dentro da caixa e, de seguida tira os copinhos para o seu exterior” (observação n.º1 – apêndice 15)</p> <p>130. “coloca cinco copinhos dentro da caixa” (observação n.º 2 – apêndice 15)</p> <p>131. vira a caixa ao contrário (observação n.º 2 – apêndice 15)</p> <p>132. “com um copinho numa mão e o rolo na outra” (observação n.º 1 – apêndice 16)</p>

Total de evidências recolhidas: 87